

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Rui Miguel da Silva Ribeiro

Junho de 2010



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de estágio profissional
apresentado com vista à obtenção do 2º
Ciclo de Estudos conducente ao grau de
Mestre em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e
o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de
Fevereiro).

Orientador: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Professora Cooperante: Dr^a Maria Laura Gouveia Lopes

Rui Miguel da Silva Ribeiro

Porto, Junho de 2010

Ficha de Catalogação

Ribeiro, R. M. S. (2010). Porto: R. Ribeiro. Relatório de estágio profissional para a obtenção de grau de Mestre no Segundo Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MODELOS DE ENSINO.

Dedicatória

A todas as pessoas que me querem bem

Agradecimentos

Aos meus queridos e amigos **pais e irmão** por todo o apoio e protecção proporcionado ao longo destes anos da minha existência. Nunca vos vou esquecer por tudo o que fizeram por mim. A única coisa que vos prometo é cumprir o que me ensinaram.

A toda a **minha família** que me apadrinhou ao longo deste árduo caminho.

Aos meus verdadeiros amigos **Fernando Patrício e Adriano Vareiro**, pois eu sem eles não sobrevivia nas horas menos boas da vida. Souberam-me mostrar que o prazer e o trabalho são conciliáveis.

Aos **amigos da faculdade**, pois sem eles não era metade do que sou hoje. Com eles passei muitos e bons momentos, quer nas horas de estudo, quer nas horas de diversão.

À **Professora Doutora Paula Queirós**, por todo o apoio e disponibilidade prestada ao longo deste ano lectivo.

Ao meu **grupo de Estágio** e à **Professora Cooperante Laura Lopes**, com o vosso apoio pude evoluir na minha actuação como futuro professor de Educação Física.

Ao Restaurante **Le Villegeois** pois são pessoas maravilhosas e sempre me ajudaram e compreenderam durante este trilha.

A todas as pessoas que me querem bem.

Índice

Agradecimentos	V
Índice de figuras.....	IX
Índice de quadros	X
Índice de anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução	2
2. Enquadramento biográfico	6
2.1. Eu e todo o meu caminho até então... e a Actualidade	6
2.1. Expectativas do Estágio Profissional	10
3. Enquadramento da Prática Profissional	10
3.1 Breves referências sobre a Escola e hábitos desportivos da população portuguesa	10
3.2 Caracterização da Educação em Portugal	18
3.3 A Educação Física em Portugal.....	20
3.3.1 Caracterização da Educação Física em Portugal	20
3.4 Modelos de instrução.....	23
3.4.1 Intrusão Directa.....	23
3.4.2 O modelo de ensino do jogo para a compreensão	25
3.4.3 Modelo de Educação Desportiva.....	30
4 - Realização da Prática Profissional	20
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	20

4.1.1 Conceção	40
4.1.2 Planeamento	42
4.1.3 Realização	46
4.1.4 Avaliação	54
4.2 Área 2 – Participação na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo	57
4.3 Área 3 – Relações com a Comunidade.....	61
4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....	62
4.5.1 Grupo de estudo	64
4.5.2 Metodologia – Entrevista Semi-Estruturada	64
4.5.3 Resultados	65
4.5.4 Conclusões	69
5. Conclusões e Perspectivas para o Futuro	73
6. Síntese Final	77
6.1 Enquadramento Biográfico	77
6.2 Enquadramento da Prática Profissional	77
6.3 Realização da Prática Profissional.....	80
6.4 Conclusões e Perspectivas Futuras.....	84
7. Bibliografia	76
8. Anexos.....	XXIII
8.1 Objectivos da entrevista	XXIII
8.2 Guião da entrevista.....	XXIV
8.3 Transcrição das entrevistas	XXV
Entrevista nº 1.....	XXV
Entrevista nº 2.....	XXX
Entrevista nº 3.....	XXXIV
Entrevista nº 4.....	XXXVIII

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (adaptado de Bunker e Thorpe, 1982)	28
Figura 2 - Modelo de Educação Desportiva (adaptado de Siedentop, 1994) ...	32

Índice de quadros

Quadro 1 - Alunos, docentes e estabelecimentos de educação/ensino, em Portugal (1997/98 - 2007/08)	19
--	----

Índice de anexos

Anexo 1 – Objectivos da entrevista	XXIII
Anexo 2 - Entrevista.....	XXIV
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas.....	XXV

Resumo

Este relatório de Estágio Profissional iniciou-se com um enquadramento biográfico, na medida em que pretendo que se entenda melhor, quais foram as minhas expectativas, e criar uma ponte entre o que achei que era relevante no início do ano lectivo e o que realmente foi ou não importante comparando com as ideias iniciais. Para isso, enquadrei a minha prática profissional com os hábitos desportivos da população portuguesa, e com a Educação. Relativamente à realização da prática profissional, expus os acontecimentos mais importantes e toda a forma de ter criado, realizado e avaliado o Estágio Profissional durante este ano lectivo. Assim sendo, foram relatados os problemas, dúvidas e dificuldades que surgiram, bem como as respectivas formas de as superar. Todo este caminho foi orientado por sucessivas reflexões de todos os acontecimentos, o que levaram a uma prática de muito trabalho e aprendizagem, contudo, atingi os meus objectivos. Empenhei-me também em desenvolver laços com a comunidade escolar, participando em diversas actividades propostas pelos diferentes núcleos da escola e realizando actividades para a escola (acção de formação “Ténis de Mesa na Escola”). A prática que exercitei durante este ano lectivo, proporcionou-me um conjunto de experiências que fizeram com que evoluísse, como futuro docente, em todos os seus aspectos. O tema que me chamou mais a atenção, e que pretendi desenvolver, foi a forma como o professor transmite a matéria, pois penso que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, propus-me a fazer um trabalho de pesquisa sobre qual dos Modelos de Ensino (Instrução Directa, Ensino dos Jogos para a Compreensão e Educação Desportiva) trazem mais vantagens para a aprendizagem dos alunos. Concluí, entre outras coisas, que o conhecimento e a qualidade de instrução são fundamentais, mas também é importante perceber a realidade da turma. O modelo utilizado em alunos com baixo nível de conhecimento é de instrução directa, posteriormente o ensino dos jogos para a compreensão e só em alunos com elevado nível de conhecimento é que se utiliza o da educação desportiva.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO
PROFISSIONAL; MODELOS DE ENSINO

Abstract

This Professional Practice's report began with a biographical framework, in order to understand better which were my expectations for the Professional Practice and create a bridge between what I thought was relevant at the beginning of the school year and what isn't really important compared with the initial ideas. In this way, I framed my professional practice with the sports habits of the Portuguese population with education in general and physical education in particular. Regarding the achievement of professional practice, I explained the most important events and every form I created, performed and evaluated during the Professional Internship this school year. In this way, the problems, doubts and difficulties that came across over the year and ways of overcoming them have been reported. This entire path was guided by successive reflections of all the events, which led to a practice of hard work and learning. However, I achieved my goals and I worked also in building bridges to the school community, participating in various activities proposed by the various school departments and conducting activities for the school (training course "table tennis in school"). The practice exercised during this school year, gave me a set of experiences that led to evolve, as a teacher, in all its aspects. The subject that caught my attention and that I meant to develop more was how the teacher teaches subjects, because I think that it is fundamental to the teaching process and students learning. So I decided to research on which Models of Teaching (Direct Instruction, Sport Education and Teaching Games for Understanding) bring more benefits to student learning. At the end I concluded that the knowledge and quality of teaching, among other things, are crucial but it is also important to be perceptive and to understand the kind of class we have in hands to subsequently do a better job. The model used with students with low level of knowledge is the Direct Instruction, subsequently Teaching Games for Understanding and only students with high level of knowledge use the Sport Education.

KEYWORDS: EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION, PROBATION YEAR, EDUCATIONAL MODELS.

Abreviaturas

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

E1 – Entrevista 1

E2 – Entrevista 2

E3 – Entrevista 3

E4 – Entrevista 4

HBSC/OMS – Health Behaviour in School-aged Children/Organização Mundial de Saúde

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Directa

PFI – Projecto de Formação Individual

s.d. - Sem Data

TGFU – Teaching Games for Understanding

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Introdução

1. Introdução

Este registo escrito denominado de “Relatório de Estágio Profissional” está inserido no âmbito da disciplina de Estágio Profissional I e II de Educação Física, integrada no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional foi realizado na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, e tive como Professora Orientadora a Professora Doutora Paula Queirós, como Professora Cooperante a Drª Professora Laura Lopes e como companheiros de estágio o Adriano Vareiro e Hélio Machado.

Visto que esta fase é uma referência para todos os futuros Professores de Educação Física, encarei-a com muitas expectativas, confiança e referenciei-me sempre numa regra “tudo serve para eu aprender”. Durante este ano lectivo desenvolvi bastante trabalho e empenhei-me ao máximo em tudo o que fiz.

A passagem da teoria à prática não foi nada fácil, custou-me a adaptar a esta nova realidade. Nesta fase, mais que nunca pude fazer escolhas, “criar métodos”, errar e aprender com os erros. Com o passar do tempo as coisas foram normalizando e o “meu estilo” começava a ficar delineado, até que me comecei a sentir um “verdadeiro Professor” no meio de todos os “Professores verdadeiros”.

Em relação à concepção do ensino, sempre tive algumas orientações no sentido de aperfeiçoar a minha forma de actuar, sendo assim, para uma pessoa ser cada vez melhor na sua profissão, tem de conhecer o seu envolvimento e não se limitar aquilo que está mais próximo, isto é, tem de saber mais sobre as chamadas categorias transdisciplinares do conhecimento e procurar articular elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca da complexidade.

No que concerne ao planeamento, ele sempre foi orientado segundo J. Vickers (1990), em que o plano anual, as unidades didácticas, e as aulas foram

Introdução

construídas e geridas através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), que está dividido em oito módulos constituídos por uma fase de análise, uma fase de decisões e uma fase de aplicação.

Se a parte da concepção e planeamento não foi nada fácil de efectuar, o mesmo se aplica à fase de execução. O sucesso da execução fica garantido se os objectivos traçados para o ano lectivo forem cumpridos.

A fase da avaliação do processo de ensino e aprendizagem se vislumbrou como uma tarefa difícil mas muito importante pois como diz Fernandes (2008, cit. por Borges, 2009), a produção, em qualquer domínio, está sempre associada a qualquer forma de avaliação. Em primeiro lugar não sabia o que avaliar, e em segundo lugar como avaliar. Porém, baseei-me no que diz Rosado & Silva (s.d.) para a avaliação das aprendizagens “é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação”. A primeira fase estava resolvida (o que avaliar), faltando ainda como avaliar, decidi guiar-me pelos três tipos de avaliação indicados por Bloom, Hastings & Madaus (1971), avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação certificativa (sumativa).

No final de todo este processo cumprido com êxito, penso ter atingido o que se pretende, quando se fala de competência pedagógica na formação académica.

Muita desta evolução não seria conseguida se eu não fosse um estudante estagiário reflexivo. Sendo assim e de acordo com Shön (1992) o professor para além de encorajar, reconhecer e de dar valor à confusão dos seus alunos, tem também que fazer parte das suas obrigações, encorajar e dar valor à sua própria confusão, pois só quem ficar confuso e com incerteza sobre as coisas é que pode aprender – “é impossível aprender sem ficar confuso” (Shön, 1992, p. 85). Em concordância com o mesmo autor, “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (Shön, 1992, p. 85).

Como nos afirma Luckesi (2005), “um resultado é construído passo a passo”.

2. Enquadramento biográfico

2. Enquadramento biográfico

2.1. Eu e todo o meu caminho até então... e a Actualidade

Eu, Rui Miguel da Silva Ribeiro, nasci a 28 de Maio de 1987 na cidade de Vila do Conde. Sendo conhecido por colegas e amigos como “Chelas” e por outros simplesmente Rui. No fundo tudo representa o eu e o que sou.

Caracterizo-me muito facilmente pelo que a minha mãe está sempre a dizer em casa quando digo que vou treinar: “Só queres correr e jogar à bola”. O desporto sempre fez parte da minha vida, ele está dentro de mim. Não consigo viver sem esta paixão.

Passei por várias experiências, desde natação, atletismo, andando também em futebol, badminton e ténis de mesa, entre outros. Mas, penso que dentro de mim sempre estive a “bichinho de manejar uma bola com os pés”.

Nunca fui atleta de grandes competições, nem almejava o sucesso como jogador de futebol. Simplesmente gosto de praticar desporto, em especial, Futsal.

Os meus primeiros doze anos de vida foram passados numa aldeia de Vila do Conde, “Tougues”. Lá andei na Escola Primária de Tougues e dei os meus primeiros passos com a bola nos pés. Ao longo dos anos representava a freguesia nos “jogos inter-freguesias” do concelho, estando incluídos desportos como futsal, atletismo, natação, andebol e ténis de mesa. Passado alguns anos, tentei a minha sorte no futebol 11 no clube Rio-Ave F. C. Lá joguei um ano e acabei por sair do clube pois o que eu queria mesmo era jogar futebol e não estar num clube grande sem jogar ao fim de semana. Sendo assim continuei a seguir os meus objectivos ao nível do desporto que eram aprender mais sobre a modalidade e acima de tudo me divertir.

Aos doze anos de vida, mudo-me com os meus pais para a cidade de Vila do Conde (centro da cidade) tendo por motivos principais a escola e aumentar a qualidade de vida. Estando mais perto da escola era mais fácil para estudar e ter um melhor aproveitamento escolar, e também estando numa

cidade que não tem muito movimento e é pequena, é me de fácil acesso chegar a qualquer lugar de bicicleta ou mesmo a pé.

Com a minha concentração virada para os estudos e reparando que o meu futuro não passava pela alta competição saí do clube que estava a representar. Sabendo que não queria deixar de praticar desporto, voltei ao campeonato que estava anteriormente, mas agora a representar não a minha freguesia onde morei, mas sim a freguesia dos colegas da minha turma, “Touguinhó”.

Nesse clube, fui extremamente bem recebido e adorava jogar lá. Nos dois anos que estive lá, fui campeão do concelho em futebol 7 e representamos o clube em vários torneios e maratonas de futebol que são realizadas por todo o concelho.

Na altura em que passei para o ensino secundário, fui para a Escola Secundária José Régio. Já nesse momento sabia que queria seguir um caminho ligado ao desporto, sendo assim optei pela vertente de desporto e não por outra qualquer como economia ou ciências. Nesta mesma idade, visto não ter idade para continuar nos jogos inter-freguesias iniciei a prática da modalidade futsal (federado) pelo clube Rio-Ave F. C. Futsal.

A partir desta data nunca mais deixei esta modalidade. Actualmente começo a ver um futuro no futsal. É uma modalidade pouco explorada no nosso país e com algum trabalho e dedicação posso chegar longe, não como jogador mas sim como treinador.

Eu acho que sempre tive ideias bem delineadas. Pois sei bem o que quero e procuro. Exemplo disso foi quando concorri para a faculdade. Queria entrar na FCDEF-UP, e nada me podia impedir de realizar o sonho, com isso na altura das candidaturas concorri com uma média de quase 15 valores e não escolhi mais nenhuma faculdade. Se não conseguisse entrar na FCDEF-UP esse ano ficava de fora de qualquer outra faculdade. Contudo, correu como planeado.

Em 2005 inicia uma nova etapa na minha vida. Realizo um sonho e começo a estudar na FCDEF-UP (que passado 1 ano muda de nome para FADEUP).

Começo a ver o meu futuro mais próximo e com isso a linha orientadora da vida começava a ser escrita numa linha recta. Depois de passar por muitas curvas, começo a caminhar calmamente e com objectivos melhores definidos.

Entretanto, deixo de jogar futsal e começo a ligar-me mais ao treino de crianças. Durante este percurso académico, aprendi bastante sobre dar treino/aulas. Este ensinamento tem sido a linha orientadora para o que faço actualmente (sou treinador e subcoordenador do clube ADCR Caxinas Futsal e professor estagiário da escola secundária de Fontes Pereira de Melo). O meu futuro começa a ficar esboçado pois tenho um grande objectivo – trabalhar com crianças e jovens em escolas e dar seguimento ao que foi começado no clube ADCR Caxinas (tirar os miúdos da rua e fazer de crianças homens com convicção do que querem e acima de tudo respeitar os outros “crescer com atitude e talento”).

Tenho tido a felicidade de colocar em prática o que aprendi em quatro anos de curso, quer na escola, quer no clube, e penso que tenho obtido algum sucesso. Falando mais especificamente no futsal, fomos a equipa com melhores resultados na Associação de Futebol do Porto (duas equipas campeãs em cinco possíveis). Ficando as outras três equipas acima dos cinco primeiros lugares (neste momento somos uma referência no distrito do Porto para a formação de crianças e jovens).

Contudo, este último ano de mestrado não é o fim de um curso, mas o início de uma vida (lição de vida que levo ao longo da minha aprendizagem no treino e no estágio profissional). Agora, onde quer que esteja, empenho-me ao máximo e tento deixar marcas positivas para que as pessoas se lembrem de mim como “foi ele que fez e conseguiu” e não “mais um que cá esteve”.

Penso que as minhas crenças sempre influenciaram um pouco nas minhas decisões. Por convicção, ou um conjunto de ideias que me parecem lógicas encaro as minhas atitudes e acções como as mais certas, contudo, principalmente na faculdade, aprendi a ouvir mais os outros. Sendo assim assimilei mais que uma ideia sobre determinados assuntos e analisei-os com algum cuidado para posteriormente poder modificar a minha maneira de agir ou

manter o que pensava que estava mais certo. Actualmente a minha crença maior é a de analisar tudo bem antes de actuar

Em suma, ao longo dos anos, o desporto foi-me ajudando a querer sempre mais de mim, a ter que fazer esforços para alcançar os objectivos, os sonhos. E essa é a minha postura na vida. Por entre, as dificuldades e bloqueios que a minha própria personalidade e realidade me oferecem tento sempre me superar, ter força para ir mais além. É nesse sentido que vejo esta fase da minha vida, apesar de achar que não deve ser a leccionação nas escolas a minha realidade próxima, vou dar sempre o meu melhor e aprender para situações futuras. As transferências de aprendizagem estão sempre presentes em tudo o que faço e aprendo, assim sendo posso aplicar o aprendido em outras situações. É nesse aspecto o Desporto e todos os seus fundamentos são sem dúvida um excelente treino para o jogo da vida.

2.1. Expectativas do Estágio Profissional

Até este momento, foi-me dada a oportunidade de dar aulas, e como tal foi um momento sublime na minha carreira académica. Foi extremamente importante para a exercitação e consolidação dos conteúdos aprendidos ao longo destes anos, ou não fosse o “ensinar é aprender duas vezes”.

Tive como objectivo principal chegar ao final deste longo caminho, feito por muitas curvas e algumas delas bem apertadas, e poder dizer que estou apto para poder leccionar Educação Física numa escola e talvez melhorar a forma de actuar e cativar os alunos para estarem dentro de uma sala de aula, isto é, melhorar as minhas capacidades cognitivas e práticas que advêm desta experiência no meio escolar. Por sua vez, esta melhoria irá guiar-me a um ensino competente da Educação Física. Desde o início que me preocupei com as formas de instrução no ensino da Educação Física, pois acredito que a melhor forma de ensinar perante os alunos, faz com que eles tenham o melhor rendimento individual e colectivo. Talvez esta seja a razão para, mais à frente, desenvolver este tema.

Necessitei de estar em constante mudança, actualização e progresso para poder responder da melhor forma aos problemas colocados. Assim sendo, sempre tive força para poder querer sempre mais, visto este ano ter sido muito desgastante física e mentalmente.

No que diz respeito às expectativas sobre os meus colegas de trabalho que compõem o núcleo em que estive inserido, eles foram de fácil integração, o que facilitou muito a forma de trabalhar, pois sou uma pessoa simples contudo meticulosa no que faço. Sempre tentei relacionar-me com os meus pares logo, o trabalhar abertamente e sem entraves, foi uma meta fácil de atingir. Acho que a ambição dos três foi sempre constante, sendo assim, conseguimos dinamizar por algumas vezes a escola com projectos idealizados e concretizados por nós (exemplo da acção de formação de ténis de mesa na escola ou a aula de aeróbica e bodycombat na semana da Fontes) e também colaborar em projectos dinamizados por outros departamentos/grupos disciplinares/docentes. Muitas vezes, dos meus pares, recebi um contributo criativo, inovador e crítico, só assim consegui melhorar mais o meu desempenho e qualidade no meu Estágio Profissional.

Quanto às expectativas que idealizei sobre os alunos, nem sempre foram atingidas na sua plenitude. Contudo, na maioria dos casos os objectivos estabelecidos foram cumpridos e em alguns ultrapassados. Porém, tive casos de alunos que ficaram aquém das minhas expectativas. Por exemplo, o número oito, não foi capaz de chegar aos objectivos propostos no seu limiar mais baixo, que era cumprir o ano sem reprovar por falas. Sempre alertei o aluno para não faltar e para se interessar mais no que estava a fazer, penso agora que as palavras usadas com ele foram em vão. Deixou-me um bocado triste e pensativo, pois como ele devem existir muitos casos em Portugal.

No final deste processo fiquei também contente pois para além de me verem como professor, viram-me como um amigo que podem contar para muitas situações extra aula, a julgar pelos dados recolhidos do registo escrito da auto-avaliação de cada aluno.

Falando agora um pouco das minhas expectativas sobre a professora cooperante, a professora Laura Lopes, neste pouco tempo de amizade,

pareceu-me uma pessoa extremamente simpática, amiga, disponível para tudo, sabedora do que transmitir e fundamentalmente organizada. Com ela consegui melhorar a minha vida organizativa e aprender a colocar mais respeito nas aulas. Ela ao ter uma grande disponibilidade e dedicação no que fez, fez com que nós, estagiários, empenhássemos mais nas tarefas e com isso o trabalho ao longo do ano lectivo foi de uma qualidade superior em termos de resolução de problemas (sobretudo no planeamento, condução e avaliação do processo pedagógico). Com as intervenções pertinentes dela, aprendi a ver as coisas que englobaram o Estágio Profissional, de uma forma mais aprofundada e a questionar tudo o que esteja certo e errado. Ela conseguiu desempenhar bem a “função do Diabo”, pois todas as nossas acções e documentos eram sempre questionados de forma a nós sabermos justificar o que estava a ser feito e também pensar em outra solução caso a prevista não ser realizável.

Acerca da orientadora da faculdade, Professora Doutora Paula Queirós, ela foi uma pessoa de fácil relacionamento, e sempre interessada no que estava a desenvolver na escola. Quando teve as “visitas” à, sempre foi perspicaz no que transmitiu e influente da forma como falou. Nos erros iniciais ela foi condescendente, e criou estratégias também para podermos resolver as situações menos boas. Numa última observação, penso que avaliou-nos de uma forma mais específica como futuros professores, aliás os feedbacks foram dados no sentido de começarmos a pensar em trabalhar de uma forma mais orientada para um futuro profissional. Na minha ideia foi uma forma bastante inteligente de fazer a ligação entre o estágio e o futuro profissional. Era mesmo esta atitude que eu esperava da orientadora.

Debruçando-me agora sobre o grupo de professores de Educação Física da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, estes mostraram-se sempre disponíveis para qualquer esclarecimento e necessidade da nossa parte, tendo sido decisivo para a minha adaptação à escola. Com eles consegui ver uma parte divertida do trabalho que foi a convivência dentro do mesmo grupo disciplinar. Se os meus colegas de estágio, professora cooperante e orientadora, foram certamente o meu braço direito em tudo o que fiz, de igual modo posso incluir estes professores no desenvolvimento do meu estágio.

Enquadramento Biográfico

Todos os obstáculos foram superados, a meu ver, com muito sucesso e todas as dificuldades que passei são agora boas recordações.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1 Breves referências sobre a Escola e hábitos desportivos da população portuguesa

No ano de 2006, segundo um Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/OMS, realizado em Portugal por Matos, Simões, Tomé et al., a grande maioria dos alunos gostava da escola, especialmente os mais jovens do sexo feminino.

A escola é o local onde os alunos passam a maior parte do tempo, reunindo condições materiais, humanas e temporais de excelência para fomentar hábitos saudáveis, no entanto 27,4 % dos alunos com 16 ou mais anos consideram-na “muito aborrecida” (Matos, 2003).

A maioria dos alunos referem realizarem aulas práticas de Educação Física, sendo os rapazes e os mais novos aqueles que com mais frequência as realizam (Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/OMS, 1998, realizado por Matos et al.). O sexo feminino tem uma prática regular bastante inferior ao sexo masculino e para sua justificação, na idade escolar, é o número inferior de instituições que promovem a prática para este grupo social.

A mediatização que o desporto masculino detém em detrimento do feminino é bastante desnivelada (Louro, 2005). Segundo um estudo coordenado pela Professora Salomé Marivoet (2001), em Portugal, a participação desportiva é inversamente proporcional à idade, sendo os jovens os que mais praticam desporto de forma regular. Dentro dos que mais praticam, os rapazes encontram-se em maioria (Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/OMS, 2006)

Ainda relativamente a este estudo, é de referenciar que quanto mais elevado o nível de escolaridade da pessoa, maior é a sua participação desportiva.

As principais motivações para a prática desportiva, segundo Ferreira (2003, p. 299) são: corporal, prazer, sociabilidade, evasão e motivações

contextualmente motivadas. Por sua vez a principal razão para a não prática desportiva era a falta de tempo (Público, 2003, cit. por Louro, 2005).

As modalidades mais procuradas segundo o estudo anterior de Ferreira (2003), são o futebol e a natação. Contudo, segundo um estudo de Matos, Carvalhosa & Diniz (2001) as modalidades mais praticadas são futebol e basquetebol. Por sua vez, e segundo o mesmo estudo as modalidades menos praticadas são o remo e a vela.

3.2 Caracterização da Educação em Portugal

Segundo as ideias de Gómez (1998), a aprendizagem e a educação antigamente aconteciam dos mais velhos para os membros mais novos da comunidade. Sendo assim era passado de geração em geração de forma directa, em que as crianças iam participando nas actividades dos adultos.

Ainda segundo o mesmo autor, com o passar do tempo e a evolução das sociedades, este método tornou-se inútil. Por sua vez começaram a aparecer outras formas de educação ou a chamada socialização secundária, isto é, em vez de ser o progenitor a passar a aprendizagem e educação, começa a ser uma instituição, um tutor, uma escola laica, uma escola religiosa, ... até que chegámos à sociedade industrial. A partir daí começou-se a ter sistemas de escolaridade obrigatória para todas as camadas da população. A partir deste momento a escola tem como principal objectivo canalizar o processo de socialização dos mais jovens para a vida adulta e assim garantir a reprodução social e cultural para a mesma sobrevivência da sociedade.

A escola pela sua forma e sistema de organização, vai introduzindo progressivamente os conhecimentos, as ideias, as formas, as concepções que a sociedade adulta requer. Contudo a família, os grupos sociais, a comunicação social, ..., desempenham de forma directa uma influência reprodutora da comunidade social (Gómez, 1998).

Sendo assim, o desenvolvimento das condições exteriores à escola e a forma como a sociedade evolui devem ser acompanhadas por programas e

Enquadramento da Prática Profissional

medidas de acção adequadas às necessidades dos jovens. Nos últimos anos tem-se assistido a um alargamento crescente do tempo escolar, com o prolongamento do ensino básico obrigatório até ao 9º ano (e daqui a algum tempo até 18 anos de escolaridade mínima, lei nº 85/2009, in: Diário da República), traduzindo-se num retardamento da entrada na vida adulta. Com isto, a escola torna-se um dos locais de maior permanência dos jovens, e constitui um dos factores mais determinantes na configuração social juvenil (Louro, 2005).

Segundo dados do gabinete de estatística e planeamento da educação, para o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo), desde 1997/98 a 2007/08, os números mantiveram-se quase equivalentes ao longo dos anos. Não se pode referir o mesmo para o ensino secundário, pois desde 1997/98 os números tiveram um grande decréscimo e só em 2006/07 é que se conseguiu aumentar os números de alunos no ensino secundário.

Em termos totais, durante estes dez anos existiu um decréscimo no ensino, de 1934438 para 1802819 alunos.

Falando agora dos docentes, no nível pré-escolar e secundário existiu um acréscimo grande de professores, e no nível de ensino básico, mantiveram-se mais ou menos imutáveis.

		1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Alunos	Total	1 934 438	1 901 253	1 887 000	1 872 509	1 831 751	1 807 522	1 802 124	1 789 741	1 754 636	1 775 779	1 802 819
	Pré-Escolar	215 279	220 775	228 459	235 610	241 288	247 521	253 635	259 788	262 002	263 887	266 158
	1.º Ciclo	535 112	538 273	539 943	535 580	520 211	508 472	506 121	504 412	495 628	500 823	498 592
	2.º Ciclo	285 088	281 101	276 529	271 793	270 825	274 169	274 123	267 742	256 252	255 766	263 324
	3.º Ciclo	456 176	440 099	424 364	415 778	401 895	391 771	386 033	380 903	393 354	398 592	425 268
	Secundário	442 783	421 005	417 705	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477
Docentes	Pré-Escolar	13 525	14 343	15 437	16 007	16 194	16 666	16 708	17 797	18 213	18 352	17 682
	1.º Ciclo	36 613	37 397	39 022	39 243	40 308	39 853	40 077	40 619	39 396	34 499	35 228
	2.º Ciclo	33 317	34 525	35 180	35 250	36 742	36 108	36 887	37 164	34 754	32 871	34 057
	3.º Ciclo e Secundário	84 794	84 293	85 570	86 207	87 636	86 093	86 800	89 577	89 070	88 280	88 952
Estabelecimentos		17 202	17 252	17 384	17 154	17 086	16 329	15 641	14 847	14 619	13 030	12 356

Quadro 1 - Alunos, docentes e estabelecimentos de educação/ensino, em Portugal (1997/98 - 2007/08)

Em termos de estabelecimentos de ensino, foram diminuídos drasticamente de 17202 para 12356 escolas.

A taxa de retenção e desistência nos ensinos básicos e secundários tem diminuído bastante ao longo destes dez anos do estudo acima. No ensino

básico esse ganho foi de 15,2% para 7,9%, já por sua vez no ensino secundário essa diferença foi bastante maior, 35,7% para 21,0%.

Segundo estes dados, podemos tirar algumas ilações, o abandono precoce continua a persistir, contudo tem diminuído ao longo dos tempos. Temos de continuar a lutar para que estes dados baixam ainda muito mais, pois os resultados esperados não são alcançados a curto prazo. O maior nível de escolarização tem vindo a aumentar de forma gradual. A formação dos cidadãos mais activos, conscientes e autónomos será o espelho dos investimentos efectuados em equipamentos e formação (Louro, 2005).

3.3 A Educação Física em Portugal

3.3.1 Caracterização da Educação Física em Portugal

“O fenómeno ludodesportivo está profundamente ligado à sociedade e, como facto social total de natureza e funcionamento simbólicos, e capaz dos mais diversos investimentos sociais; por outro lado, é um fenómeno humano estreitamente ligado ao mito, à religião e à cultura” (Costa, 1992, p. 101), isto é, o desporto evolui de forma paralela à sociedade onde se insere, e é complementar à sua organização, princípios e pensamentos dominantes (Louro, 2005).

Sendo assim, com o 25 de Abril de 1974 a prática desportiva generaliza-se e é consagrada a sua prática na Constituição da República Portuguesa, no nº1 do artº79 “...todos têm direito à cultura física e ao desporto”.

As conquistas desta área académica começaram a ficar consolidadas com o reconhecimento do estatuto universitário da «área disciplinar» da Educação Física, com a publicação de vários Decretos de Lei e a elaboração dos Programas Nacionais de Educação Física.

Nos nossos dias, a Educação Física apresenta um conjunto de potencialidades e de riquezas específicas que não podem ser promovidas por qualquer área ou disciplina do currículo escolar. É uma disciplina de carácter obrigatório e com uma carga horária de três tempos semanais (45+45+45

minutos ou então 90+45 minutos) (no ensino secundário, quando disponibilizado o espaço, realizam-se quatro tempos semanais (45+45+45+45 minutos ou então 90+90 minutos).

As conquistas desta disciplina foram alcançadas aos poucos, como recursos temporais nas aulas da disciplina, do desporto escolar; qualificação obrigatória de docentes; recursos físicos e materiais; elaboração dos programas nacionais da disciplina; disciplina de carácter obrigatório desde o 1º ciclo do ensino básico até ao 12º ano do ensino secundário onde são tirados benefícios para os discentes (saúde, bem-estar, etc.). Contudo, a principal vantagem é a motivação que os alunos têm em vir para esta disciplina em relação às outras (Matos, Carvalhosa, & Diniz, 2001).

Educação Física, confundida entre Ginástica, Educação Desportiva, Educação Motora, Motricidade, entre outras, a terminologia não tem sido consensual (Louro, 2005). Actualmente define-se legitimamente, como Educação Física, a partir do 2º ciclo do ensino básico até ao fim do ensino secundário. No 1º ciclo designa-se como Expressão Físico-Motora, na componente obrigatória. Por sua vez, nas Actividades de Enriquecimento Curricular (facultativas), designa-se de actividades física para o primeiro e segundo anos e actividades desportivas para o terceiro e quarto anos.

Segundo Manuel Sérgio (1994, p. 73), “O objecto da Educação Física é o homem com as suas virtualidades físicas de acção e expressão. O simples composto orgânico humano, estatisticamente considerado, não parece objecto específico da Educação Física, mas da fisiologia ou da biologia. A Educação Física tem a ver com o homem fisicamente capaz e fisicamente expressivo. Por conseguinte tem a ver fundamentalmente (ainda que não exclusivamente) com o homem em movimento.”.

Segundo Brohm, J. M. (cit por Costa, 1992), o homem é visto como um todo e em direcção ao melhor: *Citius, Altius, Fortius*. A busca do rendimento máximo, continua a ser referenciada e utilizada. A obsessão na melhoria dos aspectos técnicos nos programas nacionais de Educação Física espelha esta realidade. Por sua vez, estes deviam dar lugar a uma interpretação e valorização do indivíduo na sua globalidade e não só a procura do rendimento

da modalidade. Como nos afirma Manuel Sérgio (1994, p. 23), “No meu entender, a totalidade humana apresenta os seguintes ingredientes: Corpo-Alma-Natureza-Sociedade.”.

Segundo o mesmo autor, o Homem é um ser absoluto que procura transcender e transcender-se na busca do absoluto. Sendo assim, as actividades desportivas praticadas no contexto escolar não se devem isolar, mas sim comprometerem-se com as restantes áreas disciplinares na busca das realizações pessoais dos seus intervenientes, no seu desenvolvimento enquanto seres conscientes e livres.

Tendo em conta todo o perfil anteriormente traçado da escola e seus intervenientes, parece-nos razoável seguir as ideias de Mota (1992, p. 212) que diz “ a escola deve procurar a garantia da informação e conferir os meios que preservem no futuro a saúde.”. Sendo assim deve existir o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos e a promoção e consolidação de «estilos de vida saudáveis», juntamente com esta ideia devemos ter em conta o que diz Basei (2008), pois a escola é um local de aprendizagens e também de cultura. Com esta ideia, vai-se construir um conjunto de significados entre o professor e o aluno.

O ensino da Educação Física tem muitas formas de se realizar, e muitos intervenientes para controlar, então, segundo a professora Zélia Pinto (1989), para haver sucesso do professor, ele terá de ter uma competência particular, uma competência em que lhe seja garantido rendimento na actividade que está a desenvolver. Então segundo a minha crença, a forma como o professor gere o seu ensino é fundamental para o sucesso e desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, vou-me debruçar sobre este tema e tentar saber mais sobre algumas das diferentes formas de realizar o processo de ensino e aprendizagem. Vai ser uma mais-valia para mim pois para além de ficar a conhecer os pressupostos para trabalhar mais do que uma forma, vou tentar compreender qual a melhor forma de trabalhar, segundo a experiência de professores de Educação Física da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo.

3.4 Modelos de instrução

3.4.1 Intrusão Directa

Para começar, convém não confundir o Modelo de Instrução Directa (MID) com o modelo tradicional, embora as semelhanças sejam muitas (Marques, 1985). Convém também salientar que este modelo, segundo o mesmo autor pode ser bastante bom para determinados alunos e desastrosos para outros

Durante muito tempo o MID foi o que mais imperou no ensino da Educação Física. Baumann (1988), diz-nos que este modelo teve pelo menos três designações distintas – instrução explícita, ensino activo e instrução dirigida pelo professor – até que em 1979 Rosenshine designou-o de Instrução Directa, tornando-se assim denominado até aos nossos dias.

O MID distingue-se facilmente dos outros, pois ele centra o professor na tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim todo o envolvimento dos alunos na sala de aula, bem como todas as suas acções a serem executadas nos exercícios estão devem estar prescritas pelo professor. Por outras palavras, “o professor realiza todo o controlo e administração da aula, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e acção dos alunos, de maneira a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos” (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

Ele baseia-se na crença de que podem ser ensinadas competências rápidas às crianças se os professores possuírem um bom planeamento (Marques, 1985), contudo é também “determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para tal a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas” (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

O modelo directivo faz uso constante de reforços, respostas condicionadas, controlo de estímulos, modelação, punição e extinção. O professor para além de ensinar a partir de estruturas mais simples para as mais complexas, divide o problema em pequenas partes e ensina-as aos alunos antes de dar o problema final (Marques, 1985).

Tirando a ideia de Mesquita & Graça (2009, p. 48), estando também em concordância com Rosenshine (1983), “os professores executam um conjunto de decisões didáticas das quais se destacam: estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80%, na passagem para um nível mais exigente de prática; instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora activa e intensa; avaliação e correcção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem”.

Para a aplicação do MID, numa aula de Educação Física, o professor tem de realizar necessariamente 4 tarefas (Rosenshine, 1983).

- ⇒ **Revisão da matéria previamente aprendida:** o professor tem de realizar na primeira aula uma revisão sobre o que está aprendido (primeira tarefa de cada aula). Desta forma, o professor vai ter a percepção de que se os alunos aprenderam o que foi transmitido na última aula da modalidade. Depois o professor tem de fazer uma relação do que está a aprender com o que vai ensinar agora. Sendo assim, tem de haver um fio condutor sobre o que se está a trabalhar, e o professor não pode andar a saltar de conteúdo em conteúdo. Como nos diz Vickers (1990, cit. por Mesquita e Graça, 2009), tem de haver uma tríade entre o antigo, o actual e o novo.
- ⇒ **Apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral:** todas as novas habilidades são apresentadas pelo professor antes da exercitação dos alunos. Este proporciona uma chamada de atenção para os aspectos fundamentais do movimento, demonstrando o movimento ou pedindo a um bom exemplo para o fazer (o professor faz descrição verbal e/ou visual). Os alunos vão-se sempre guiar pela referência que foi apresentada antes de aprenderem o movimento – modelo correcto de execução. O professor tem de ter sempre em atenção o nível de aprendizagem dos alunos, pois tem de estar em concordância com o que eles sabem.
- ⇒ **Monitorização da actividade motora dos alunos:** o professor transmite aos alunos constantemente *feedbacks*, de forma a assegurar que o que

está a ser feito está próximo do modelo. Sendo assim, os *feedbacks* são predominantemente correctivos. A tarefa que foi apresentada inicialmente é mantida até que os alunos atinjam uma elevada taxa de sucesso – próximo dos 80%. Com isto, o professor é o principal responsável da actividade, ele escolhe o tempo do exercício, o número de repetições, etc. A evolução dos exercícios tem de ser gradual, para que o aluno se torne mais autónomo no que está a fazer. Quando o professor repara que o aluno tem a tarefa automatizada, pode avançar com o grau de dificuldade da mesma.

⇒ **Avaliações/correcções sistemáticas em referência aos objectivos delineados:** Os exercícios que o professor propõe dentro da sala de aula, conduzem o aluno a um resultado desejado, sendo assim em tudo o que o professor orienta para determinado objectivo está a ser alvo de avaliação e correcção. Para que cada vez o aluno se torne mais autónomo, o professor emite *feedbacks* durante a prática ou mesmo entre cada tarefa. Segundo Metzler (2000) eles são predominantemente positivos e correctivos, pois a avaliação positiva faz com que o aluno esteja mais motivado para a prática.

Em jeito de conclusão, este modelo mostrou possuir algumas características edificadoras de pressupostos básicos de uma instrução eficaz no ensino da Educação Física (Rosenshine & Stevens, 1986. cit por Mesquita & Graça 2009). As características são as seguintes: (1) definição clara dos objectivos e conteúdos de ensino; (2) focalização em matérias sequenciadas e estruturadas, sob a orientação do professor; (3) ritmo nos episódios de instrução acompanhado de explicações claras acerca da matéria; (4) criação de expectativas positivas nos alunos; (5) tarefas orientadas e supervisionadas pelo professor; (6) colocação de questões a um nível cognitivo baixo para possibilitar elevado número de respostas correctas; (7) *feedbacks* emitidos no imediato e academicamente orientados.

3.4.2 O modelo de ensino do jogo para a compreensão

“Jogos para a compreensão ... é uma tentativa de aprendizagem individualizada que através dos factores de cooperação e socialização, visa colocar a criança no centro do processo educativo” (Asquith, 1989, p. 84).

O modelo de ensino do jogo para a compreensão (teaching games for understanding – TGFU) foi metodizado num pequeno artigo titulado “ A Model for the teaching of games in secondary schools” no Bulletin of Physical Education, os seus traços fundamentais datam de 1982 por Bunker & Thorpe

Este modelo pretende que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades, ao ensino das técnicas isoladas, se desloque para o desenvolvimento da capacidade de jogo, submetendo o ensino da técnica à compreensão táctica do jogo (Graça et al., 2003). A ideia era de deixar de ver o jogo como um momento de aplicação técnica, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas.

Para isso acontecer, têm de se encontrar formas de jogo apropriadas ao nível da compreensão e da capacidade de intervenção dos alunos no jogo (Graça & Mesquita, 2007). Contudo, não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas do jogo (Graça & Mesquita, 2007) mas nunca esquecendo que deve acontecer quando o aluno reconhece a sua carência (Webb & Pearson, 2008).

De acordo com Webb & Pearson (2008), o foco é colocado no estudante numa situação de jogo onde habilidades cognitivas tais como “tomada de decisão táctica” e “resolução de problemas” são fundamentais.

As adaptações destas formas de jogo fazem-se por referência a quatro princípios pedagógicos (Thorpe & Burker, 1989, cit. por Griffin & Patton, 2005; Graça & Mesquita, 2009)

- ⇒ **Seleção do tipo de jogo** (fornecer aos alunos uma oportunidade de explorar diferenças e similaridades entre jogos. Expor várias formas de jogo para ajudar os alunos na aprendizagem de uns jogos para os outros – transferência de aprendizagem);
- ⇒ **A modificação do jogo por representação** (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo, contudo a complexidade da

tarefa deve estar ao alcance da capacidade cognitiva e motora dos alunos);

- ⇒ **A modificação por exagero** (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas tácticos. Assim o professor amplifica certos aspectos do jogo, dando aos alunos mais oportunidade de prática de situações tácticas e habilidades técnicas);
- ⇒ **O ajustamento da complexidade táctica** (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas tácticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo).

O jogo desportivo ao ser modificado de uma forma bastante concreta e sempre de acordo com o objectivo do jogo, é a referência central para o processo de aprendizagem. É esta modificação que dá coerência a tudo quanto se faz na aula de Educação Física (Graça & Mesquita, 2007)

O ensino do jogo desportivo procede por fases que configuram as tarefas de ensino e aprendizagem (Bunker & Thorpe, 1982; Graça et al., 2003; Ricardo, V., 2005)

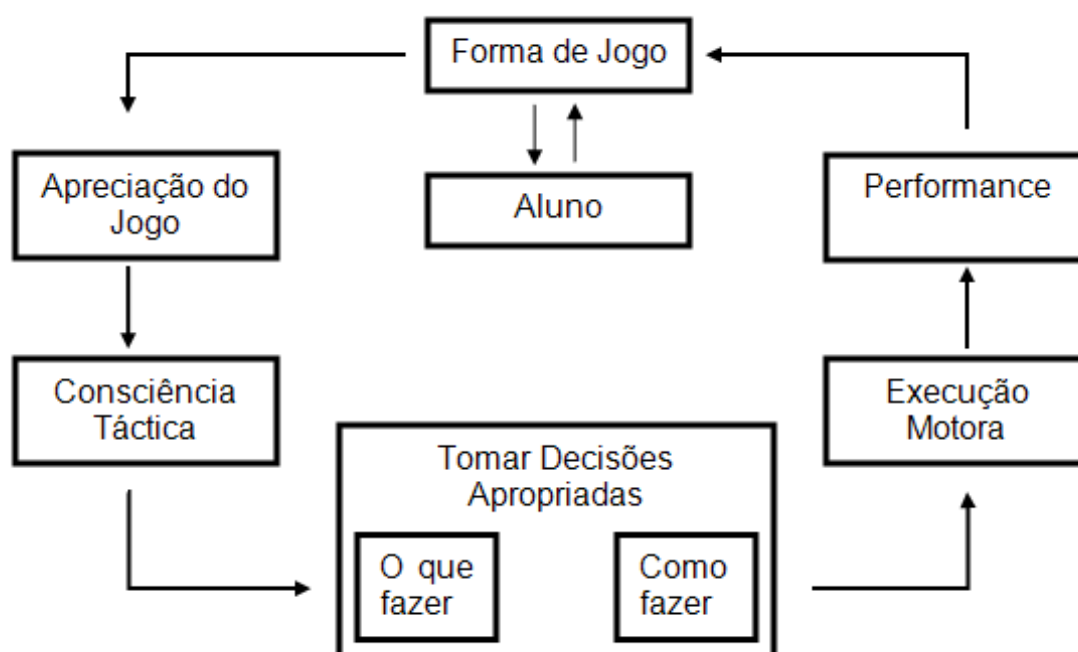


Figura 1 - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (adaptado de Bunker e Thorpe, 1982)

A primeira fase começa pela apresentação de uma forma modificada de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos alunos (adaptação da área de jogo, número de jogadores, material, equipamento e das regras básicas de jogo). A intenção é confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e actuar no jogo.

A segunda fase contempla a apreciação das regras do jogo, do efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode e não pode fazer.

A terceira fase compreende a consciencialização dos problemas tácticos do jogo. Nesta fase, o foco do ensino passará a privilegiar a compreensão das tácticas elementares, através da identificação dos problemas tácticos do jogo.

A quarta fase avança para a contextualização da tomada de decisão, em torno das questões: "o que fazer?" e "como fazer?" Coloca-se à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios tácticos anteriormente apreendidos e às possibilidades de acção.

A quinta fase persegue o objectivo de aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo.

Desta forma, o modelo visa ir mais além do que a compreensão táctica do jogo, ainda que seja esta a porta de entrada e a tónica principal.

A sexta e última fase do ciclo enfatiza a performance, a consolidação da qualidade do jogo praticado, o que por sua vez vai abrir as possibilidades de um novo ciclo, com a introdução de um novo jogo, ou de uma forma de jogo de complexidade superior.

No respeitante aos critérios de selecção dos jogos, a classificação foi feita em consonância com as suas semelhanças: jogos de alvo, rede/parede, batimento e territoriais. Eles têm como importância central a compreensão estratégica e consciência táctica do aluno. Assim sendo, “veio permitir uma aprendizagem mais fácil e mais significativa desses jogos” (Hopper & Bell, 2001)

“O modelo TGFU acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor activo das suas próprias aprendizagens. Correlativamente, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções, com o objectivo de trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de acção deliberadamente táctica no jogo” (Graça et al, 2003, p. 7).

“O envolvimento cognitivo, no entanto, não deve alienar o propósito primeiro do modelo, que consiste em desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida activo/saudável” (Wemer, Thorpe & Bunker, 1996, p.30).

Segundo Turner e Martinek (1999, cit por Graça & Mesquita, 2009), o papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções:

- ⇒ O professor estabelece a forma de jogo;
- ⇒ O professor observa o jogo ou a exercitação;
- ⇒ O professor e os alunos investigam o problema táctico e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo);
- ⇒ O professor observa o jogo;
- ⇒ O professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário);

⇒ O professor observa o jogo e intervém para ensinar.

O modelo TGFU não é um modelo acabado e entendido como algo que atingiu a sua forma final. É um modelo aberto ao diálogo e à discussão (Graça & Mesquita, 2009).

Em suma, o modelo de ensino do jogo para a compreensão acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno, colocando-o numa posição de construtor activo das suas aprendizagens. Correspondente, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções, com o objectivo de trazer a identidade do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de acção deliberadamente táctica do jogo. Contudo, o envolvimento cognitivo não deve alhear-se do primeiro propósito do modelo o de desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida activo (Werner, Thorpe, & Bunker, 1996).

3.4.3 Modelo de Educação Desportiva

Nos últimos anos tem se vindo a observar uma relação tensa entre escola, desporto e competição. A primeira tem vindo a questionar até que ponto os dois últimos poderão contribuir, ou prejudicar, a educação e formação das crianças e jovens (Ricardo, 2005). Em 1987, Siedentop criou o Modelo de Educação Desportiva (MED) para tentar resolver alguns equívocos e mal entendidos que possam existir.

Este modelo tem a educação lúdica (*play education*) como grande orientador curricular da Educação Física, em que procura a sua contextualização através da implementação de ambientes de práticas propiciadores de experiências desportivas autênticas (Arques, 2009)

O MED proposto por Siedentop (1987) “vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afectivo e social às aprendizagens” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59). O potencial educativo está presente de uma forma lúdica, oferecendo uma experiência desportiva autêntica. Este modelo aposta ainda na “democratização e humanização do Desporto, de forma a evitar problemas

associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como o elitismo, a iniquidade e a trapaça” (Curnow & Macdonald (1995, cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 59)).

Para se trabalhar com este modelo, tem de se ter em conta três eixos fundamentais: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, “sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59).

Competente quer dizer que o aluno domina as habilidades, pois só assim pode participar de forma aceitável na competição. Ele também tem de adoptar um comportamento táctico correcto para o nível de jogo apresentado (Arques, 2009). “Culto quer dizer que conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa de má prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59). Por sua vez, entusiasta significa que praticar desporto atrai o aluno e que defende o desporto de forma autêntica (Graça & Mesquita 2007, p. 410).

Tal como diz Siedentop (1996), a importância do entusiasmo na prática de algum desporto na aula de Educação Física é alicerçada com a motivação dos alunos e também quando estes entendem as componentes afectivas e sociais, presentes no conteúdo curricular da disciplina de Educação Física.

A sua aplicação é extensível a todas as actividades desportivas realizáveis na aula de Educação Física, isto é, tanto a jogos individuais (caso da ginástica, badminton, etc.) como a jogos colectivos (futebol, voleibol, entre outros). Contudo o valor pedagógico nas modalidades individuais é pertinente, devido a levarem à desistência dos mais fracos (Arques, 2009). Sendo assim, Mesquita & Graça (2009), sugerem que estas actividades devem ser organizadas por equipa, em que todos os alunos colaborem e o resultado final seja do contributo de todos (por exemplo, esquema de ginástica desportiva, com pontuação final por equipa, sendo cada aluno responsável por realizar um elemento gímico). Isto faz com que as diferenças individuais sejam minimizadas, e potencie-se a participação activa e deliberada de todos os alunos nas tarefas de aprendizagem e organização.

No sentido de garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Siedentop, 1994, 1998; Mesquita & Graça, 2009).



Figura 2 - Modelo de Educação Desportiva (adaptado de Siedentop, 1994)

“As épocas desportivas substituem as unidades didáticas de curta duração, porquanto o autor argumenta a insuficiência temporal destes para a consolidação das aprendizagens, sendo a época desportiva entendida, pelo menos, por 20 aulas” (Jones & Ward, 1998, cit por Mesquita & Graça, 2009, p. 61).

A filiação faz com que os alunos se integrem em equipas, e consequentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. A variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc.) evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos. As equipas têm nomes, símbolos, cores,

capitão, treinador, uma área própria para treinar. Nesta parte da constituição das equipas, o fundamental é diminuir os factores de exclusão (Graça & Mesquita, 2007; Mesquita & Graça, 2009). Sendo assim, visa-se assegurar a participação dos alunos menos dotados, em que os critérios de formação de grupos para além do equilíbrio competitivo, tende a desenvolver o relacionamento de entreajuda e cooperação nas aprendizagens (Siedentop, 1998).

O quadro competitivo deve ser logo realizado no início da época pela constituição das equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar, nomeadamente pelo premiar da elaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa. O *fair-play* é enfatizado durante toda a época, devendo haver pontuação para este aspecto (Graça & Mesquita, 2007; Mesquita & Graça 2009).

Para valorizar a competição, fazem-se registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais, por equipas, de forma a conferirem importância ao que se faz dentro da sala de aula (Graça & Mesquita, 2007; Mesquita & Graça, 2009).

Em cada época desportiva, pretende-se dar também um carácter festivo, sendo assim o calendário competitivo prevê normalmente uma sequência de torneios que, em função do nível da turma, se adapte às características e às exigências do sistema e dos conteúdos da competição (pode nem chegar ao jogo formal). Cada tipo e jogo é configurado nos seus elementos tácticos estruturantes e respectivas técnicas de suporte. A formulação desses elementos tácticos e técnicos orientarão os processos de preparação das equipas (Graça & Mesquita, 2007; Mesquita & Graça, 2009).

De entre os artigos publicados, apresentam especial destaque os estudos empíricos sobre o impacto do MED no que se referencia às competências pessoais, afectivas e sociais. Nomeadamente a participação entusiástica dos alunos tem sido comprovada em diferentes estudos. (Mesquita & Graça, 2009). Ainda como afirma Hastie (1998b), os grupos normalmente marginalizados (alunos de baixo nível ou raparigas) sentem que, com os programas de educação desportiva, trabalham mais e dão um contributo

importante para a equipa. Para além disso referem que aprendem mais e se divertem mais.

Mesquita & Graça (2009, p. 63) afirmam que “dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das actividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor, bem como a aplicação de diferentes modelos instrucionais de acordo com a natureza do conteúdo, o nível de prática dos alunos e os objectivos da aprendizagem”.

Este modelo coloca os alunos num nível diferente, isto é, não só colocados ao nível de executantes (alunos), mas sim, têm a responsabilidade que existe dentro a realização de um torneio. Só com todos os elementos a funcionarem como uma máquina, é que os torneios terminam de forma satisfatória. Sendo assim, os alunos são chamados a desempenhar um conjunto de papéis ligados com o contexto da prática desportiva. Assim, terão que ser obrigatoriamente jogadores, árbitros, juizes de mesa, observadores, e deverão ter a oportunidade de ser capitães, treinadores, e poderão eventualmente ser jornalistas, dirigentes, etc. (Ricardo, 2005).

Por sua vez, o professor é o grande gestor de todo este processo. Senso assim, ele prepara a turma para assumirem o papel de co-responsabilização nas tarefas de ensino e encarrega-se das tarefas de planeamento, de gestão de recursos materiais, da criação de condições para viabilizar o funcionamento autónomo das equipas, de coordenação geral da actividade, da supervisão e de assistência às equipas (Ricardo, 2005).

Contudo, como refere Graça & Mesquita (2002), uma impreparação no modelo da educação desportiva deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado, se o professor possuir boas competências de organização e gestão, dado que este modelo assenta num sistema de organização descentralizado e muito complexo (gestão de espaços, dos grupos, das competições, dos resultados, dos papéis).

Concluindo, o MED é hoje ensinado em vários sítios do mundo. Existem muitas variações, pois cada professor tem a sua maneira única de intervir (Ricardo, 2005). Normalmente os professores e alunos gostam do MED devido

à sua menor exigência técnica e à maior participação de todos, com todos os benefícios que daí advém. Uma grande afirmação de Carlson (1995, cit por Hastie, 1998a), diz-nos muito do que este modelo pode trazer às nossas aulas de Educação Física: os estudantes menos qualificados cuja resposta à educação desportiva é melhor sumarizada como “agora Eu penso que Sou capaz”.

4 - Realização da Prática Profissional

4 - Realização da Prática Profissional

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo o meu projecto de formação individual (P.F.I.), nesta área tenho como objectivo uma construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objectivos pedagógicos, que garanta saberes tidos como válidos no ensino da Educação Física e que conduza com eficiência e eficácia pedagógica o processo de educação e formação integral de cada aluno. Assim sendo, como era previsível, esta área quase monopolizou quase todo o meu Estágio Profissional, pois a ela está interligada a maior parte da actividade profissional de um docente, sobretudo a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Antevendo a minha prática profissional, eu sabia que teria de actuar sempre na escola segundo normas e princípios vigentes nas diferentes instituições que orientam o Estágio Profissional em causa, isto é, agir de acordo com os documentos estruturantes da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo e da FADEUP, e ainda segundo os princípios/directivas emanadas pela tutela DREN e Ministério da Educação.

Foi com algum conhecimento nas áreas supracitadas que comecei o meu Estágio Profissional, contudo sempre me alertaram para ter em atenção à minha realidade escolar e ao que me rodeia. Sendo assim uma das primeiras tarefas a realizar foi uma caracterização da escola e do espaço envolvente.

De acordo com os objectivos por mim propostos no P.F.I. e o que me é solicitado para esta área de intervenção (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), decidi fragmentar esta parte do Relatório de Estágio Profissional, para uma melhor compreensão.

4.1.1 Conceção

“A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.”
(Artigo 7 da carta da transdisciplinaridade, produzida pela UNESCO, 1994)

De acordo com o que ouvi, por parte dos meus professores, ao longo de todo o meu percurso académico, também sou da opinião que para uma pessoa ser cada vez melhor na sua profissão, tem de conhecer o seu envolvimento e não se limitar aquilo que está mais próximo, isto é, tem de saber mais sobre as chamadas categorias transdisciplinares do conhecimento e procurar articular elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca da complexidade.

Sendo assim, a procura imensa do conhecimento para dar a melhor resposta no Estágio Profissional esteve sempre em actualização, quer fosse em acções de formação, quer fosse em leitura de livros, quer fosse em conversas com pessoas experientes (caso da Orientadora e/ou Professora Cooperante). Pretendi também incutir nos meus alunos este gosto pelo Desporto e Educação Física e esta procura para se ser sempre melhor onde se está inserido.

Sempre encarei a minha formação académica com muita integridade e empenho, assim sendo, ela deu-me ferramentas e conhecimentos para encarar esta fase da minha vida como “ultrapassar as dificuldades” e “melhorar sempre as minhas actuações”, contudo, ter presente o conhecimento teórico e actuar são dois territórios completamente diferentes. Assim sendo, as dificuldades surgiram naturalmente, exigindo desde logo uma preparação organizada, reflectida e sistematizada, no sentido de adequar esse conhecimento à realidade do Estágio Profissional.

Desde o início, comecei por me basear no que havia assimilado durante o meu tempo de formação na faculdade (principalmente sobre a disciplina de didáctica I e II), no Programa Nacional de Educação Física, nas normas da Escola Fontes Pereira de Melo e do agrupamento de Educação Física da mesma. Também tive o cuidado de me alicerçar aos documentos facultados

pela Professora Orientadora e Professora Cooperante e pelas conversas com os meus colegas estagiários, de forma a entender mais deste ainda curto processo de adaptação ao Estágio Profissional.

Pretendi assim compreender um pouco melhor o funcionamento da escola, as finalidades, objectivos, conteúdos e indicações metodológicas da Educação Física, a sua composição curricular e articulação com as restantes matérias em cada ano, ao nível das competências longitudinais e transversais e a organização e dinâmica próprias da escola onde exerci funções, pois só assim pude transmitir a melhor informação aos meus alunos e criar condições para um ensino agradável e motivador.

Assim, tive de adequar à luz de princípios pedagógicos e didáctico-metodológicos os conhecimentos, capacidades, habilidades e crenças que o professor tem da Educação Física e ensino em geral, para planear de acordo com as indicações programáticas (exemplo: *roulement*), condições sociais, materiais disponíveis, e também extra escola, isto é, ao envolvimento. Contudo, nem sempre respondi de forma adequada perante as situações. Quando surgiram alguns problemas, guiei-me segundo as ideias de Gómez (1992), em que o professor reflexivo utiliza o conhecimento científico para resolver as situações incertas e desconhecidas, visto que este “intervém constantemente num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições”.

Em suma, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez, 1992), sendo assim a minha concepção de professor deve reflectir sobre a criação de um processo dinâmico e criativo tendo sempre em conta os valores éticos e políticos imperantes no local específico do Estágio Profissional e gerais a nível nacional. Por vezes, tenho de ter em atenção as iniciativas dos alunos, e valorizá-las. O desenvolvimento das actividades deve ser diversificado e atraente, pois só assim evito a monotonia e desinteresse pela disciplina.

Para ajudar na fase seguinte, isto é, no planeamento, nós, grupo de Estágio Profissional, procedemos à recolha de documentos para tentar perceber melhor o meio em que nos estávamos a inserir. Assim sendo,

recolhemos informação na Câmara Municipal do Porto, na junta de freguesia de Ramalde, na biblioteca da escola e no *site* da escola. Isto permitiu-nos fazer uma caracterização da cidade, do meio envolvente e da escola. Ainda em consonância com o melhor entendimento do Estágio Profissional, nas primeiras aulas da disciplina, realizámos avaliações diagnósticas o que nos permitiu conhecer um pouco a nossa turma, falámos dos critérios de avaliação, do programa e do regulamento para as aulas de Educação Física, entregamos uma ficha de caracterização individual com o propósito de aceder a um conjunto de informações que consideramos fundamentais para desenvolver a actividade, indo de encontro às necessidades, expectativas e preferências dos alunos nesta área específica.

4.1.2 Planeamento

Esta ferramenta permitiu-me perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, estruturando a trâmite adequada e reavaliar todo o processo a que este planeamento de destina. Sendo, portanto o lado racional da acção. Nesta fase pude escolher e organizar acções, antecipando resultados esperados (por exemplo conteúdos a ficarem consolidados no final da unidade didáctica), isto é, como nos diz Rink (1993), o planeamento é o desenho e a sequência apropriada para a aprendizagem dos alunos, estruturada por objectivos definidos a cumprir.

Este meu planeamento foi entendido como um processo cíclico e prático, na medida em que lhe conferi continuidade e realimentação das situações propostas e dos resultados. O que lhe conferiu dinamismo, baseado na multidisciplinaridade, interactividade num processo contínuo de tomada de decisões, por outras palavras, esteve em constante actualização e conferi-lhe um cunho de mutabilidade.

Assim sendo, com todas as informações retiradas na fase anterior, consegui encarar o planeamento com maior segurança e certificação da minha actuação perante esta realidade.

O meu planeamento foi orientado segundo J. Vickers (1990), sendo assim o plano anual, as unidades didácticas, as aulas foram criadas e geridas

através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), que está dividido em oito módulos constituídos por uma fase de análise, uma fase de decisões e uma fase de aplicação, linha esta que seguimos nas aulas de didáctica I e II.

Na fase de planeamento tive em conta os recursos materiais disponíveis, os objectivos (nível psicomotor, cognitivo, psico-sociais e condição física) ajustados às necessidades e diversidade dos alunos, os conteúdos de ensino, formas de ensino, tarefas e estratégias adequados à aprendizagem e ainda os momentos e formas de avaliação dos alunos.

Contudo, não fácil como parece. Na faculdade estávamos habituados a uma forma de trabalhar (principalmente em grupo), e de um momento para o outro senti-me sozinho e sem um sentido para onde me virar. Porém com a ajuda da Professora Cooperante, Laura Lopes, as coisas tornaram-se um pouco mais fáceis. Aos poucos ia connosco partilhando as suas experiências e estratégias utilizadas, o que nos permitiu realizar as coisas de forma a nos orientarmos neste árduo caminho.

Após algum tempo, apercebi-me que os recursos utilizados na construção e planeamento da aula (MEC's e planeamento anual), foram muito importantes. Senti estes documentos, como grandes orientadores do meu Estágio, por outras palavras, como um fio condutor, que guiou sempre o meu caminho.

O meu planeamento foi quase todo ele elaborado de forma distribuída, pois segundo Magill (1998), os resultados das aprendizagens numa planificação distribuída e maciça são semelhantes, contudo parece existir mais ganhos no desempenho resultantes da forma distribuída comparativamente com os desempenhos atingidos resultantes da planificação maciça. A acrescentar a esta escolha também tive de respeitar a condicionante “*roulement* das instalações”, pois em todas as semanas tivemos destinado um espaço diferente para a realização das aulas. Paralelamente, possibilitei o contacto permanente dos alunos com as várias modalidades, o que foi ao encontro dos diversos e diferentes gostos dos alunos, um dos objectivos por mim estabelecidos – as aulas serem motivadoras.

Outra condicionante da planificação, foi a não utilização do espaço exterior, o que quer dizer que a delineação das aulas ficou logo condicionada desde o início do ano. É de salientar que esta condicionante foi também uma escolha, tendo em conta que o espaço exterior poderia colocar em causa a integridade física dos alunos, devido ao facto de o piso não se encontrar nas melhores condições.

Se por um lado a minha formação se pautou por abordagem de cada unidade didáctica em separado e em cada disciplina da didáctica, por outro lado, fui confrontado com necessidade de abordar diferentes unidades didácticas quase em simultâneo, tendo em conta o já mencionado “*roulement* das instalações”, o programa nacional da disciplina, as condições materiais, o projecto curricular de Educação Física da escola para o décimo segundo ano de escolaridade, o calendário lectivo e o plano de contingência estabelecido na escola para o vírus da Gripe A. A todas estas condicionantes tive de me adaptar e responder da melhor forma, às quais não estava habituado mas, julgo que o fiz com sucesso.

Se encontrei um problema ao realizar o planeamento anual, após o seu término encontrei outro - o que vou leccionar em cada modalidade?. Cada vez que ultrapassei uma etapa surgia uma outra diferente e de não menor importância. Esta constante procura das soluções para os problemas que foram aparecendo tornaram-me mais apto para enfrentar melhor os problemas e encarar cada desafio como uma barreira ultrapassável que, passado algum tempo passou a ser uma boa recordação. Assim sendo, o Estágio Profissional tornou-me numa pessoa com uma mentalidade diferente e mais capaz de enfrentar a vida que se avizinha.

Penso que este esforço foi bem justificado pois assim todo o processo decorreu de uma forma mais organizada, mais racional, mais sistematizada de forma a corresponder aos interesses dos alunos, ao seu enriquecimento pessoal na disciplina, à sua necessidade de aprender e descobrir coisas novas.

Para este ano lectivo previ abordar as modalidades de acordo com o programa da disciplina de Educação Física, assim sendo, abordei futebol,

voleibol, ginástica, atletismo, badminton e dança, realizei ainda em todos os períodos uma avaliação com a bateria de testes fitnessgram.

Todo este processo de relacionamento de umas coisas com as outras fez com que evoluísse bastante ao nível do planeamento das mesmas. Se no início do ano lectivo não consegui formular bem os objectivos e aperceber-me do que era mais importante em cada conteúdo a trabalhar, ao longo do Estágio Profissional e com a ajuda da Professora Cooperante e também dos colegas de Estágio, as coisas foram-se tornando mais reais e objectivas do que pretendia. Assim, consegui desenvolver as minhas competências ao nível das tarefas de planeamento com muito mais eficácia, eficiência e adequação ao que nos foi pedido.

Se o planeamento anual e os MEC's só são feitos durante uma fase do Estágio Profissional (início), os planos de aula são realizados todas as semanas, sendo assim eles têm de ser arquitectados e geridos cuidadosamente para poder chegar aos objectivos propostos em cada um. Logo, esta construção do plano de aula continha objectivos para a aula, objectivos comportamentais dos alunos, conteúdos a trabalhar, organização didáctico-metodológica, tempo de cada exercício, um esquema/imagens (se necessário) e aspectos críticos. No entanto estive sempre convicto de que a planificação era passível de ser alterada no momento de acordo com o que pudesse surgir na aula. De facto, foram até já várias vezes que tive de proceder desta forma, ou não fosse este um processo flexível e elástico (tendo no final reflectido sobre o porquê que aconteceu e logo foram criadas situações para responder a estes imprevistos).

Mais uma vez nesta situação tive de ter capacidade de análise das situações e de adaptação para dar resposta. Por vezes, em conversa com a Professora Cooperante, modifiquei a minha forma de pensar pois esta colocou-me algumas questões, e que me fez agir de outra forma, não quer dizer que uma ou a outra forma seja incorrecta, tenho é de saber interpretar o que faço e ponderar todas as condicionantes (alunos, espaços, etapas de aprendizagem, entre outros) de modo a estar condizente com o que queria trabalhar.

Com o tempo, a folha do plano de aula passou a ser menos consultado por mim como uma ferramenta essencial durante a aula, contudo não dispensei a sua realização para ter uma orientação do que transmitir aos alunos e saber o que fazer. Com isto pretendo dizer que a minha consciência, sobre o que fazer e quando o fazer, aumentou, ou seja, as etapas dentro da unidade didáctica e dentro da aula estavam a ser apropriadas por mim. Comecei a entender melhor os professores de Educação Física quando dizem que têm de fazer plano de aula, contudo não são “plano-dependentes” como eu era no início do ano lectivo.

Uma preocupação constante em todas as aulas, foi o desenvolvimento da Condição Física dos alunos, com o intuito de contribuir para a elevação da Aptidão Física e do conhecimento relativo aos processos de elevação e manutenção da mesma, bem como para a promoção da saúde. Este trabalho foi sempre realizado na parte inicial da aula e também na parte fundamental, muitas vezes englobado no trabalho específico de cada modalidade, conforme se pode conferir em todos os MEC's desenvolvidos.

Em jeito de conclusão, esta fase de planeamento foi custosa de ultrapassar, contudo trouxe-me inúmeras vantagens como melhorar a minha capacidade de análise e de decisão sobre as acções em relação a tudo o que envolve o Estágio Profissional. Senti-me mais confiante para enfrentar eventuais mudanças; melhorei em termos de gestão de conflitos; controlei e avaliei os alunos; consegui actuar melhor perante a turma de forma a ser mais objectivo sobre o que era pedido; consegui detectar as “ameaças” existentes aquando da leccionação das aulas; geri melhor todas as situações, conjuntamente com uma tomada de decisão baseada em objectivos pré-estabelecidos; consegui detectar também pontos fortes e fracos existentes em mim durante todo o processo; e por vezes previ cenários alternativos às situações a trabalhar nas aulas.

4.1.3 Realização

“Não é possível realizar um sonho que não seja seu” (Maxwell, 2009, p. 32).

Se a fase da concepção e planeamento foi difícil, a realização do que estava planeado e orientado não foi nada fácil, mas penso ter conseguido realizar bem a transição da teoria para a prática e fazer com que os grandes favorecidos fossem os meus alunos, uma vez que tenho a noção que ficaram a saber o que pretendi ensinar e mais do que isso, transmiti-lhes o gosto pela procura e prazer do desporto.

Ao longo do ano lectivo tive de dar resposta a situações imprevisíveis que foram aparecendo, resposta esta que teve de ser coerente e consequente com o trabalho que tinha vindo a desenvolver na turma. Considero que me adaptei bem a estas situações, pois a situações menos boas para mim (agir perante uma situação que não estava planeada ou não era previsível), consegui ultrapassá-las de forma positiva. Um bom exemplo disto é ter de responder perante uma turma inteira a um conjunto de perguntas para as quais não tive formação de base, isto é, quando realizei as aulas de dança, a turma colocava-me perguntas com um grau de dificuldade considerável e com o pouco que eu sabia sobre a modalidade (tive aulas para dar a modalidade, assisti a uma acção de formação, pesquisei na internet e em vários livros) tive de responder de forma segura e objectiva. Nesta modalidade ultrapassei a inibição pessoal, algumas dificuldades ao nível da coordenação e principalmente as expectativas pessoais.

Para o clima e a relação dentro da sala de aula funcionar, é preciso que as regras e as rotinas estejam afinadas e bem patentes durante o funcionamento de todas as aulas, assim sendo, tornaram-se mais fáceis as tarefas de gestão, organização e instrução. Antes de tudo, tinha de ser eu a respeitar essas situações impostas por mim mesmo. Penso que isso fez uma grande diferença, pois os alunos aperceberam-se aos poucos que se eu cumpria o que dizia, também eles tinham de cumprir o que estava estabelecido. Só assim pude levar a turma a “bom porto”, e confirmar no final de tudo que a relação processo produto foi atingida da melhor maneira de acordo com os objectivos.

O professor reflexivo, de acordo com Shön (1992) para além de encorajar, reconhecer e de dar valor à confusão dos seus alunos, tem também que fazer parte das suas obrigações, encorajar e dar valor à sua própria confusão, pois só quem ficar confuso e com incerteza sobre as coisas é que pode aprender – “è impossível aprender sem ficar confuso” (Shön, 1992, p. 85). Correspondente ao que diz o mesmo autor, “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (Shön, 1992, p. 85).

Assim, o professor tem de aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvi-los, só assim a aula de Educação Física poderá constituir-se num ambiente de ensino e aprendizagem significativo, tanto para o professor como para os alunos (Basei, 2008).

Sendo assim, sempre tive em conta, durante todo este processo de ensino, que o resultado final dos alunos não dependia só deles. Sabendo que o que transmitia ia estar de acordo com o que iria mais tarde avaliar, não podia ficar sem reflectir sobre todo o processo de ensino e nem sem me preocupar com o evoluir constante dos alunos. Querendo com isto dizer que não é verdade que “se eles não aprendem o problema é deles”. Não foi assim que procedi nesta fase. Durante todo o tempo reflecti e sempre com a finalidade de conseguir que os alunos soubessem mais sobre o que se estava a trabalhar. Aliás, muitas vezes reflecti sobre a minha reflexão, quero com isto dizer que estou de acordo com Luckesi (2005), quando refere que sem um investimento efectivo e constante no processo de ensino e aprendizagem, estaria ainda à espera de um produto que os alunos não alcançavam, (chego agora à conclusão que por vezes ler muitas vezes a mesma reflexão escrita leva-nos a modificar coisas que realmente ainda iam continuar mal. Assim sendo, penso que esta foi uma grande virtude da minha parte: “reflectir sobre o reflectido”).

Se por um lado me preocupava com o processo, pois é através dele que chego aos resultados desejados, preocupava-me também com os resultados obtidos pelos alunos pois eles são o produto da minha acção enquanto professor.

Como nos afirma Luckesi (2005), necessitamos estar atentos aos processos, para que sejam consistentes ao nível da produção dos resultados

que desejamos e ansiamos; e, necessitamos estar atentos ao produto como parâmetro para o dimensionamento e controlo das nossas acções. Os resultados não nascem espontaneamente; necessitam de acção consistente para serem produzidos. Ou investimos na nossa acção ou os resultados não chegam até nós. Mas, para que isso ocorra, necessitamos estar atentos aos resultados; na medida em que não basta agir de qualquer maneira, porém guiados pela configuração dos resultados definidos. Ainda segundo o mesmo autor, “um resultado é construído passo a passo”.

Para a realização deste Estágio Profissional tentei desenvolver uma proximidade física, pois só assim conseguiria evoluir e ganhar a confiança e controlo da turma. Durante este primeiro processo preocupei-me mais sobre ter a turma no meu campo de visão e circular pelo espaço de forma a verificar se tudo corria na normalidade. Estas estratégias foram decisivas para a evolução e rápido alcance do primeiro momento de observação do Estágio Profissional.

Como era de prever, algumas das estratégias foram difíceis de ultrapassar e chegar ao resultado desejado, outras, naturalmente estavam quase conseguidas, pela experiência de leccionação anterior. Mas mesmo as que estavam consolidadas, não foram menosprezadas, pois tinha a consciência que agora era uma turma diferente e que tinha de estar atento a isso.

Por falta de experiência ao nível da observação, por querer incidir sobre, ou corrigir aspectos muito específicos, e porque em algumas modalidades tinha ainda uma certa dificuldade em detectar as causas dos erros, de vez em quando a atenção dirigia-se para aspectos muito particulares ou para um aluno apenas, por exemplo, no atletismo. Procurei com o tempo ter mais atenção a esse pormenor e ter a capacidade de me abstrair de aspectos particulares e ter uma visão mais global da turma e do que se estava a passar.

Após superar este primeiro momento de observação sei agora que a turma esteve controlada e teve confiança em mim, no que fiz e disse, sabendo sempre que estes factores vão influenciar a minha forma de actuar na leccionação das aulas (numa vida futura).

Após este primeiro momento de observação, comecei a debruçar-me mais sobre os tempos de aula e a melhor maneira para os rentabilizar, isto é, com vista ao segundo momento de observação, sem descuidar o controlo da turma.

Este momento foi mais longo que o primeiro, contudo agora tenho a consciência que o tempo utilizado foi crucial para conseguir rentabilizar ao máximo o tempo de aprendizagem dos alunos, diminuir tempos de espera, de organização, de transição entre exercícios. Conseguir também estabelecer rotinas e elevar o ritmo da aula. A par desta situação, melhorei também a qualidade de instrução (feedbacks) e aumentei a motivação dos alunos. Fica a referência que a qualidade de feedbacks foi mais demorada e prolongou-se para o terceiro momento de observação.

Com o ano lectivo a decorrer, as coisas iam ficando bem encaminhadas e de acordo com o que era pedido na faculdade. Passando agora para o terceiro momento de observação, referencio que durante todas as aulas dadas por mim, e sobretudo no segundo momento de observação, a professora falava muito da qualidade de informação que nós dávamos aos alunos. Assim sendo esta terceira fase foi fácil de superar pois já vinha a exercitá-la há bastante tempo. Em paralelo com as observações a que estive sujeito por parte da Orientadora, estabeleci em conjunto com os colegas do núcleo de Estágio Profissional e com a Professora Cooperante um calendário para a observação de aulas aos pares (colegas de Estágio) e a outros professores experientes. Estas observações contribuíram de forma decisiva para a consolidação das minhas estratégias de ensino pois como diz a teoria de Bandura (1977), aprendemos a observar os outros.

Para uma melhor compreensão, Ronaldo Olete (2006) diz-nos que a qualidade de informação precisa de algumas dimensões, tais como abrangência, acessibilidade, actualidade, confiabilidade, objectividade, precisão e validade. Nesta linha de pensamento, tinha de transmitir a matéria aos meus alunos para que eles a compreendessem. Para isso, por vezes tinha de esquecer os termos técnicos e específicos e utilizar uma linguagem corrente e de fácil acesso, pois como nos afirma o mesmo autor, é muito comum a falta de

“conceitos claros que sustentem interpretações”, no entanto não descurei a sua transmissão.

Para o meu aperfeiçoamento enquanto realizador de um processo ensino aprendizagem, na qual resultou um produto para os alunos, tive uma grande ajuda da Professora Cooperante, Laura Lopes, pois foi ela que me deu orientou durante o ano lectivo em que estive envolvido e ajudou a gerir todas as situações presentes. Um líder tem de ser um orientador de processos e um colaborador para que as pessoas possam evoluir. Neste momento considero a Professora Cooperante uma excelente líder do meu processo, na qual me revejo futuramente a ajudar os outros da mesma maneira que ela me ajudou. Sendo assim as opiniões dela foram fundamentais para a condução das aulas e orientação das mesmas. Conjuntamente com as ideias dela, tinha muitas vezes as opiniões dos meus colegas estagiários, na medida em que eles assistiram a muitas aulas minhas e no fim conversávamos sobre o que de bem e mal se tinha passado. Penso que só com esta grande ajuda pude realizar todo este processo de uma forma bem conseguida.

Sendo assim, a observação de aulas revelou-se de uma importância vital, pois para além de permitir a constatação de erros dos vários elementos do núcleo, foi fundamental para o enriquecimento da competência pedagógica de cada um, porque através do confronto de ideias e de cuidadas reflexões, traçavam-se linhas futuras de actuação importantes para a correcta execução desta importante tarefa do professor.

Para que pudesse melhorar de dia para dia na minha actividade enquanto professor, realizei reflexões sobre tudo o que fiz e em que participei. Por outras palavras, controlava os objectivos estabelecidos no início do ano lectivo através de reflexões e resultados alcançados. Penso que só com uma reflexão cuidadosa do que se faz é que as pessoas podem evoluir e seguir um caminho para a especialidade, neste caso, Professor de Educação Física.

Durante todo este estágio, para a leccionação das aulas, regi-me pelas unidades didácticas realizadas por mim no início do estágio e que tiveram por base uma avaliação diagnóstica e visando desta forma, se necessário, a

divisão da turma por níveis. Aliás foi uma dificuldade por mim difícil de superar esta separação da turma por graus.

No decorrer das aulas, diferenciei o ensino, colocando aos alunos sempre um estímulo acima do seu nível de execução, pois assim poderiam evoluir e aprender o que está a ser ensinado consoante as suas capacidades/dificuldades. Por vezes não consegui mesmo criar a diferença para todos os alunos e optei por propor exercícios tendo em conta o desempenho médio do grupo, pois só assim dava para dar motivação à maioria. Em simultâneo, desenvolvi o ensino individualizado para os alunos que se situavam nos extremos do desempenho da turma, aqueles com mais dificuldades e os mais aptos.

Para a abordagem dos divergentes conteúdos utilizei várias estratégias, tentando sempre ir ao encontro de todos os interesses e motivações dos alunos da turma. Tive sempre também a intenção de oferecer actividades multifacetadas. Para o ensino dos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), utilizei diferentes estratégias. Sendo esta uma fase de experimentações, utilizei diferentes formas de abordar as modalidades, desde utilização de uma instrução directa, até utilizar uma estrutura de jogos para a compreensão e no terceiro período, decidi abordar as aulas com o modelo de educação desportiva de Siedentop (1987).

Penso que estas “experiências” foram uma mais-valia para mim, pois ganhei outras experiências e ideias diferentes sobre como trabalhar as modalidades. Acho que tirei partido de umas formas de ensinar e de outras e tentei sempre reduzir ao mínimo as suas desvantagens.

Este percurso de opções/decisões, levou-me a reflectir sobre qual o melhor modelo para o ensino dos JDC, tendo sido, esta dúvida, decisiva para a escolha de um tema a aprofundar no meu Relatório de Estágio.

Em todos os momentos do ano lectivo fiz com que houvesse sempre aprendizagem nas aulas, e nenhum aluno fosse excluído por dificuldades e que os mais aptos pudessem progredir. Ao mesmo tempo, construía aulas que fossem agradáveis, variadas, significativas na vida dos alunos, motivadoras e

onde prevaleceram valores como a cooperação, respeito, responsabilidade, espírito de equipa e desejo da prática desportiva.

Durante o decorrer das aulas os alunos mostraram interesse e empenho na realização das tarefas. Contudo por vezes também mostraram alguma falta de “apetite” e empenho na realização dos exercícios. Quando acontecia uma situação destas, tentava motivá-los com alguma estratégia por mim adoptada no momento. Desde falar com eles sobre o que se passava, motivá-los com algumas chamadas de atenção sobre as atitudes, desde passando pelo motivar com a tipologia dos exercícios e mesmo com advertências sobre o seu menor desempenho naquela aula. De uma maneira geral, os alunos entenderam sempre o feedback dado como uma sugestão de melhoria do seu desempenho. Porém existiram situações em que os alunos não responderam da melhor forma ao meu pedido, sendo assim a solução que me restou foi lembrar-lhes que todas as atitudes seriam tidas em conta para a sua avaliação.

A ajuda da Professora Cooperante nestas situações foi muito importante pois com a experiência, foi capaz de me transmitir formas de solucionar determinados problemas que foram ocorrendo (por exemplo para a ginástica, tinha muitos alunos a não querer fazer o salto de cavalo, recusavam-se a experimentar os exercícios de base mais simples que lhes propunha. Resolvi esta situação com a ajuda da Professora Cooperante em que fiz um papel para eles assinarem a dizer que se renunciavam a executar. Na aula seguinte de saltos não tinha nenhum aluno a dizer que não fazia. “Para um grande problema, uma grande solução”.

Nesta fase da realização, as principais dificuldades surgiram ao nível dos desportos para quais não tive qualquer tipo de formação académica e que fazem parte do Programa da Educação Física para o Ensino Secundário e do projecto curricular de Educação Física da escola. Contudo, para colmatar essas dificuldades e poder corresponder às expectativas e necessidades dos alunos, frequentei uma acção de formação levada a cabo por colegas de estágio da escola secundária de Rodrigues de Freitas (danças sociais), consultei bibliografia específica, documentos e sites na Internet sobre as modalidades (danças sociais, desportos de raquetes e a bateria de testes

fitnessgram). Desta forma encarei o Estágio Profissional com um maior conhecimento, preparação e confiança.

A modalidade que tive mais dificuldade foi dança, porém debrucei-me sobre esta modalidade como não fiz em nenhuma outra. Fiz uma acção de formação sobre o tema. Li, procurei e pedi ajuda a um dançarino da modalidade. No final deste esforço fiquei muito contente e satisfeito pois no final da leccionação da mesma a Professora Cooperante disse-me “Parabéns, valeu a pena o esforço, tudo correu muito bem”. Penso que estas palavras são mais importantes para mim do que o reconhecimento da leccionação em aulas que à partida tenho base para as ensinar. No fundo, foi o reconhecimento do esforço feito.

A realização ficou garantida por ter atingido os objectivos traçados para o ano lectivo, e por ter desenvolvido competências pedagógicas que me permitiram encarar com segurança o processo de ensino aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

Cardinet (1993, cit. por Rosado & Silva (s.d.)) refere-se à avaliação como um processo de verificação de objectivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo pré-estabelecido. O processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. Por outras palavras, a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com um sentido de conduzir a uma tomada de decisão (Guba & Lincoln, 1981 cit. por Rosado & Silva (s.d.)).

Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos (não definidos e muitas vezes não consciencializados) (Rosado & Silva, s.d.).

Sendo assim, a avaliação durante o meu Estágio Profissional foi uma área muito importante. Por vezes senti algumas dificuldades sobre o que avaliar e como avaliar. Porém, baseei-me no que diz Rosado & Silva (s.d.) para a avaliação das aprendizagens “é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-

afectivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação”.

Então, orientei-me pelos critérios de avaliação pré-definidos pela escola onde me encontro a fazer o Estágio, documento norteador da disciplina de Educação Física (programa nacional de educação física) para criar documentos próprios, contendo objectivos mais específicos trabalhados por mim nas aulas. Desta forma, todas as aulas tinham objectivos que iam ao encontro destas aprendizagens, isto é, procurava em todas as aulas ensinar um pouco mais aptidões sócio-afectivas e habilidades motoras. Juntamente com estas indicações, em conversa com a Professora Cooperante, achamos por bem ter também objectivos de cultura desportiva (visando o domínio cognitivo) e ainda do desenvolvimento da condição física.

Avaliar, actualmente tornou-se numa acção normal de se fazer, como nos afirma Perrenoud (1984, cit. por Rosado & Silva (s.d.)) num estudo feito no primeiro ciclo “os alunos já se observam e avaliam mutuamente”.

Eu não realizei nenhuma acção/intervenção sem ser feita posteriormente uma avaliação, sendo ela, normalmente feita em estilo de relatório. Penso que só assim as pessoas podem reflectir sobre o que está bem e o que está mal, saber se os objectivos foram alcançados e as estratégias adoptadas bem sucedidas. Acho essencial esta actividade por parte de um estagiário, e levo isto como exemplo de grande evolução para a minha vida, quer isto dizer que vou tomar como referência para actuar na minha actividade profissional.

Se existia uma reflexão da minha parte, posso dizer o mesmo da Professora Cooperante e dos colegas estagiários. Este confronto de ideias foi fundamental para o enriquecimento da minha competência pedagógica.

A presença da Orientadora foi também fundamental pois conseguiu conjuntamente com a Professora Cooperante chamar-me a atenção de pormenores que tão cedo não iria ter em atenção se estivesse num processo de aprendizagem isolado. Esta troca de ideias entre todos fez com que a evolução tivesse sido mais rápida.

Sempre fui receptivo a outras opiniões, sabendo eu que são para a minha evolução e para o meu sucesso. Estou num processo em que o principal

não é tirar vantagem de uns sobre os outros, mas sim evoluirmos mutuamente com a comparação de tudo entre todos. A Professora Cooperante, Laura Lopes, foi exemplar na condução destas situações.

Ao longo deste Estágio Profissional fui aprendendo diferentes maneiras de estar com as pessoas (visto no núcleo de Estágio sermos todos muito diferentes uns dos outros), de reagir e perceber o que cada um quer dizer com as suas afirmações. Conjuntamente também destaco a importância das aulas assistidas, pois a inexperiência e falta de contacto com a realidade é muito grande. Assim sendo, existem sempre pormenores que nos “escapam” e a avaliação pode ser contemplada com as ideias e opiniões de cada um porque “oito olhos vêem mais que dois”. Aprendi também a ouvir e compreender melhor o que cada um quer dizer sobre o que faço (devidamente fundamentado) e consequentemente, também sei fundamentar melhor as minhas escolhas/opções. Daí a importância de existir sempre a Professora Cooperante a observar as minhas aulas, pois ela consegue fazer-me reflectir bastante sobre as minhas opções e mesmo dar outras ideias de como realizar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do ano utilizei os três tipos de avaliação indicados por Bloom, Hastings & Madaus (1971), avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação certificativa (sumativa). Destes três tipos de avaliação onde senti mais dificuldade foi na diagnóstica, pois não conhecia nenhum aluno, e não tinha “um processo de verificação de objectivos, que em produção escolar dos alunos é comparada a um modelo” (Noizet & Caverni, 1985, cit. por Rosado & Silva, s.d.). Sendo assim tive bastante dificuldade em me conseguir orientar nesta avaliação. Posteriormente, na avaliação formativa e sumativa as coisas tornaram-se mais fáceis pois para além de já conhecer minimamente os alunos, tinha um termo de comparação que foi realizado na avaliação diagnóstica.

O meu caminho foi sempre construído aos poucos e esta fase foi mais uma delas. Com isso, sei agora que o processo de avaliação foi sempre bem orientado e gerido por mim com a ajuda da Professora Cooperante pois sempre

me guiei pelo caminho dos objectivos traçados para o processo de ensino aprendizagem.

No final, o mais importante é a classificação atribuída a cada aluno pois como nos diz Perrenoud (1982, cit. por Rosado & Silva, s.d.) “a classificação é a única fonte de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se podem relacionar”.

Logo, como nos diz Rosado & Silva (s.d.) “ao classificar-se, atribui-se um mérito relativo ao aluno ... assim a classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens”. Com esta informação, a fracção da classificação sempre foi muito ponderada e trabalhado por nós, eu e Professora Cooperante, tendo por base o pressuposto de uma ponderação 60% + 40% e usando o programa informático Microsoft Office Excel 2007. Desta forma, tentamos sempre não influenciar nenhuma nota, quer ela fosse para “cima” ou para “baixo”.

4.2 Área 2 – Participação na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo

Actualmente pretende-se uma escola em que se desenvolva uma cultura de participação, que se saiba partilhar a educação com a família, com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro 1986).

Por isso, segundo Saraiva (2002), actualmente a escola exige novas posturas e responsabilidades de todos os grupos sociais que nela intervêm e colaboram para um desenvolvimento harmonioso e gradual, e acresce que “o

papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador será determinante para o sucesso”.

Ainda segundo o mesmo autor, o docente adopta um papel fundamental na dinamização, participação e mobilização de todos os outros grupos sociais envolventes. Ele faz com que esses grupos dêem o seu contributo na educação dos alunos, pois só assim a escola caminha para um lugar de cumprimento dos objectivos traçados.

Então, a participação na vida de uma escola é benefício para o professor, ele nunca pode descurar tal situação pois isso vai ajudá-lo a resolver problemas futuros, estar melhor com aquela determinada sociedade, saber estar perante o micromeio evolvente. Temos de compreender a escola, saber quais os seus projectos e as suas ambições, temos também de saber quais os seus problemas e carências. Contudo, como nos diz Mialaret (1980) estas condições do micromeio, da família, do meio social, das normas gerais, darão à acção educativa os seus caracteres particulares. Assim sendo, fui sempre regido por normas superiores que influenciaram o meu trabalho, pois em tudo o que participei fui orientado por normas do Ministério da Educação, da direcção da escola, da direcção de agrupamento, da Professora Cooperante Laura Lopes e só em último lugar é que tomava as minhas próprias decisões.

Para Alves Pinto (1992, cit. por Saraiva, 2002), “a forma como cada elemento se situa face à escola é fruto das suas relações sociais em que esses actores estão envolvidos e dependentes de um fenómeno de dupla dimensão: cooperação e controle social”.

Ainda para o mesmo autor, as pessoas vão procurar dar o seu contributo para levar a bom termo os objectivos organizacionais - cooperação. Para isso, têm de ter em conta as regras mais ou menos claras da organização que regem as suas interacções - controle social. Contudo, não se pode esquecer que as pessoas têm os seus próprios objectivos e vão confrontá-los com os objectivos organizacionais e esta confrontação nem sempre é pacífica. Por sua vez, cada pessoa, ao partilhar os seus valores, as suas crenças e a sua maneira de pensar com os restantes elementos da organização (neste caso

escola), vai criar/segregar uma cultura de organização, isto é, "um conjunto partilhado de crenças, atitudes e orientações".

A minha cooperação na escola foi bastante gratificante, visto que um professor não se pode centrar única e exclusivamente na sua turma, no dia-a-dia dentro da sala de aula. Com o passar do ano lectivo participei em muitas actividades, e algumas delas muito diferentes da minha área de leccionação. Encarei essas situações com normalidade e mais uma hipótese de poder evoluir como pessoa e em conhecimento.

Todas as minhas actuações na escola foram levadas a cabo com empenho e trabalho, só assim posso dizer que tudo foi realizado com o sucesso que nos era exigido.

No que concerne às actividades do grupo de Educação Física, participei em quase todas as reuniões, exceptuando uma em que me foi impossível comparecer. Participei também sempre nas actividades organizadas pelo grupo. Em todos estes momentos dei o meu contributo. Por vezes ajudava porque me pediam, e outras vezes por iniciativa própria.

Para além de participar nas actividades do meu grupo, participei também em muitas outras actividades, como por exemplo no "dia da alimentação", nas comemorações de Natal, na "semana da Fontes", entre outros.

A actividade em que mais gostei de participar, foi nas competições do desporto escolar, no escalão de juvenil em voleibol. Acompanhei a minha Professora Cooperante em algumas viagens. Nestas situações tirei bastante partido pois aprendi a gerir, orientar e realizar um jogo de desporto escolar. Com isto, fiz de árbitro, árbitro assistente (mesa), ajudei a gerir a equipa com a professora, fiz de auxiliar em alguns momentos, fornecendo as minhas ideias para o jogo.

Ao longo do ano lectivo, o meu principal objectivo foi o de, ao promover algo dentro da comunidade escolar, em que tivesse a intenção de proporcionar aos alunos alguma actividade física, fomentar o interesse dos alunos por esta área.

Eu, e os meus colegas estagiários fomos também dar duas aulas de substituição ao quinto ano de escolaridade, substituindo a coordenadora de

agrupamento nas suas aulas. Não demos as aulas sozinhos, pois tivemos de ter a supervisão da Professora Cooperante como em qualquer actividade realizada por nós.

Contudo, por vezes não pudemos participar no que queríamos, quero com isto dizer que no início do ano, eu e o meu colega Adriano queríamos estar à frente do clube desporto escolar de futsal da escola, o que não foi possibilitado e só o seria com a presença constante do professor responsável. Disseram que não éramos professores da escola e por isso não podíamos assumir essa função em pleno. Neste aspecto, a nossa actuação foi condicionada pelos conceitos legais vigentes.

Porém a nossa actividade nesta área de desenvolvimento, não foi só participar em actividades, nós (grupo de estágio), desenvolvemos uma acção de formação de “ténis de mesa na escola”, em que o prelector era o seleccionador nacional da modalidade (Mestre Fernando Malheiro) e o executante era o oitavo melhor atleta da Europa no escalão juvenil. Contamos com a presença de mais de trinta pessoas, e pudemos ajudar, com certeza, muitos professores da disciplina a desenvolverem modalidade tanto nas suas aulas como no desporto escolar das suas escolas. Esta certeza decorre da análise feita às fichas de avaliação da acção de formação preenchidas por cada participante no final da mesma. A acção foi qualificada com uma menção de Muito Bom, quer em termos de qualidade dos conteúdos abordados, quer na organização geral.

Participamos também constantemente na orientação de turma da Professora Cooperante, Laura Lopes, que por coincidência é a turma que lecciono. Talvez este facto tenha feito com que me empenhasse mais nestas funções, e desenvolvesse por vezes até funções que não me competiam (por exemplo ser o secretário de todas as reuniões da turma). Mas toda esta situação fez com que eu aprendesse mais sobre estes assuntos, e estivesse mais dentro das componentes legais normativas. No final do ano lectivo, senti-me preparado para ter uma direcção de turma e desempenhar esta função com eficácia.

A minha participação activa e empenho, em prol da comunidade escolar, foram empregues com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e o interesse dos alunos pela escola. Penso que, se todos os grupos sociais da escola se unirem, os resultados finais dos alunos são mais justos e mais reais.

Por tudo o que foi supracitado, penso que cumpri por completo os objectivos traçados para cada momento da minha participação na escola secundária de Fontes Pereira de Melo.

4.3 Área 3 – Relações com a Comunidade

Segundo o mesmo autor, um dos problemas existentes na educação é a competição entre os grupos, entre as pessoas. Sendo assim, pode-se melhorar a educação aplicada nas escolas segundo duas vias complementares. Em primeiro lugar, todos os actores do acto educativo devem gradualmente conhecer-se e não criarem conflitos entre si. Em segundo lugar, deve existir participação desses mesmos intervenientes em projectos comuns. Desta forma pode-se caminhar para a resolução de alguns problemas.

Tentei evitar ao máximo, o problema da competição entre grupos, e consegui, orientando a minha relação com os outros de uma forma muito positiva e lucrativa. Com esta noção de possível conflito sempre presente na minha cabeça, pensei sempre em me relacionar de uma forma a agradar aos outros e fazer com que pensem bem de mim e me encarem como a pessoa que sou. Com o decorrer do tempo, verifiquei que uma grande vantagem também para nos relacionarmos bem com os outros, é a forma como trabalhamos, isto é, se fazemos o que nos é pedido, estamos dispostos para colaborar, tomamos iniciativas em ajudar os outros, essas relações vão ficando fortalecidas naturalmente (está de acordo com o que diz Delors, 1996).

Fico satisfeito por ver agora que estabeleci relações excelentes dentro daquela determinada sociedade educativa.

Para esta área de actuação na escola, fizemos (núcleo de estágio) um estudo da caracterização da escola e meio envolvente. Desta forma tentei

também saber mais acerca da vertente desportiva e cultural que envolve a escola em questão.

Actividades muito importantes para desenvolver as relações com a comunidade escolar foram o Corta-Mato realizado no INATEL de Pereiró, participação no Desporto Escolar, Acção de Formação (realizada pelo núcleo de estágio), Dia da Alimentação, a Semana da Fontes, frequentar os espaços sociais da escola, entre outros.

4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional

Como nos diz Giovani (1998), a formação dos professores não se pode centrar única e exclusivamente nos espaços formais e escolarizados. Por outras palavras, o profissional tem de reflectir sobre as suas actuações, sobre o seu próprio trabalho. Foi através desta linha de pensamento que tentei sempre actuar e me desenvolver. Assim sendo, logo desde o início do ano lectivo que comecei a questionar um pouco o que tinha aprendido até então e debrucei-me sobre alguns temas como o planeamento e execução do próprio ensino.

A prática que exercitei durante este ano lectivo proporcionou-me um conjunto de experiências que contribuíram para atingir a competência profissional, contudo estas experiências sempre foram reflectidas e bem analisadas para saber como avançar sobre determinados assuntos.

Ao longo deste caminho também procurei muitas vezes melhorar o meu conhecimento com a bibliografia e não me cingir somente à experiência que ia adquirindo. Mesmo tendo que construir o meu próprio caminho, não posso levar por vezes as minhas crenças ao limite e tenho de saber analisar todas as situações e avançar consoante o que alguns autores nos dizem (exemplo disso foi a forma como ensinar, pois debrucei-me sobre os modelos de instrução do ensino de Educação Física).

Para além da pesquisa bibliográfica, tomei também algumas iniciativas como a participação em acções de formação (acção de formação em danças

de salão) e a realização/organização de uma acção de formação denominada “ténis de mesa na escola”.

Para finalizar, não posso deixar de reflectir sobre a importância da Professora Cooperante e dos meus colegas de estágio, pois colocaram-me muitas vezes a reflectir sobre determinados assuntos que pensava que estavam resolvidos. Assim sendo, pude evoluir mais um pouco para a minha carreira de futuro Professor de Educação Física.

Preocupei-me que todos os momentos fossem importantes para a minha evolução, e só assim pude chegar ao patamar em que me encontro hoje em dia, sei leccionar Educação Física, de uma forma organizada planeada e reflectida.

4.5 Projecto de estudo de um problema decorrente do processo de ensino e aprendizagem

No meu entender, todos os professores de Educação Física desenvolvem as suas próprias formas de ensino. Pela minha experiência como aluno, uns professores adoptam rigorosamente o que é dito na literatura (qualquer que seja o modelo), outros pretendem adaptar/adoptar mais que um modelo de ensino, outros até criam o seu próprio modelo.

Sendo assim, este tema interessou-me, na medida em que pretendo saber qual a melhor forma de ensinar um aluno, isto é, fazer com que ele atinja com sucesso os objectivos propostos pelo Ministério da Educação, pela escola e pelo próprio professor.

Para obter algumas respostas a estas dúvidas realizei uma entrevista Semi-Estruturada a quatro professores da área curricular Educação Física da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, esperando que a experiência dos entrevistados me ajude a clarificar esta dúvida que tanto tende a persistir.

4.5.1 Grupo de estudo

Para escolher os intervenientes deste grupo de estudo, estabeleci critérios de selecção, em que os possíveis inquiridos tinham de responder positivamente a dois critérios: (1) serem professores de Educação Física e consequentemente darem as suas aulas da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo. Sem preocupação com o sexo, nem com a idade; (2) terem a experiência profissional de mais de dez anos de leccionação da disciplina, pois penso que com “alguma idade de trabalho”, as ideias sobre leccionar estejam a ficar quase definidas, isto é, cada professor já deve ter a sua própria maneira de ensinar.

4.5.2 Metodologia – Entrevista Semi-Estruturada

Tanto a pesquisa quantitativa como a pesquisa qualitativa é intrínseca ao procedimento investigativo. Elas complementam-se num estudo, pois tanto existem características duma num estudo como da outra no outro estudo (Alvim, 2009). Para confirmar isto, Vala (1986, p. 103) diz-nos que “o rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura”.

Utilizei para este estudo um modelo qualitativo para tentar atingir os meus objectivos inicialmente traçados, mais propriamente uma entrevista semi-estruturada. Assim sendo, Strauss & Corbin (1998) definem modelo qualitativo como um método de pesquisa que produz um conhecimento, contudo não se fundamenta em procedimentos quantitativos. Esta forma de procura, tem uma análise interpretativa, dos dados, que “posteriormente constitui uma das condições da validade das conclusões” (Silva, 1996, p. 233).

Segundo Marconi & Lakatos (1990), a escolha da entrevista semi-estruturada permite obter resposta ao que procuramos, sendo assim, podemos analisar e comparar os entrevistados. Os mesmos autores referem algumas vantagens da sua utilização: (1) pode ser utilizada em toda a população; (2) o entrevistador pode esclarecer qualquer dúvida que haja; (3) pode ser importante referenciar algo que não esteja registado na literatura.

Segundo Thomas & Nelson (cit. por Alvim, 2009), o entrevistador pode observar as reacções do entrevistado, e assim, compreender melhor algumas situações que possam eventualmente acontecer. Eles dizem ainda que o entrevistador nunca deve dar a sua opinião, nem argumentar com o entrevistado.

Este tipo de entrevistas é caracterizado por Tuckman (2000, cit. por Borges, 2009) com a presença de um guião, onde não é necessariamente obrigatório seguir a sua ordem. O entrevistador deve deixar o entrevistado fluir com as suas ideias e encaminha-lo para onde pretende chegar – objectivo.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003) a entrevista semi-estruturada serve para situações em que se pretendam analisar o sentido que as pessoas dão às suas práticas.

Antes de iniciar as entrevistas aos professores, tive de traçar os objectivos que pretendia atingir. Só depois de estar esta fase validada é que passei para a construção da entrevista. Posteriormente, ela teve de passar também por uma legitimação de peritos, e só quando a Professora Doutora Paula Queirós disse “sim, podes avançar”, é que comecei verdadeiramente o estudo sobre a dúvida que tanto me inquietou.

Todas as entrevistas foram realizadas dentro da própria escola, com a autorização da direcção e aceite pelos entrevistados. Elas foram realizadas individualmente, em horas marcadas e convenientes às duas partes para estarem à vontade, num local sossegado.

Utilizei para a gravação das entrevistas um gravador Olympus Digital Voice Recorder VN-6800PC.

Após ter feito a recolha das entrevistas, transcrevi-as para o Programa Microsoft Word 2007. Neste decurso tentei respeitar ao máximo o que era dito pelos entrevistados, sendo assim, mantive sempre o discurso original da entrevista.

4.5.3 Resultados

Nesta etapa, vou proceder à interpretação e discussão dos dados recolhidos após uma análise cuidada de todas as entrevistas. A decomposição

foi feita consoante as perguntas realizadas aos professores de Educação Física da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, sendo assim, vou clarificar qual a pergunta realizada e posteriormente mostrar o que foi recolhido das respostas.

Pude perceber nas entrevistas, que toda a amostra cumpriu o pré-requisito de ter mais de dez anos de experiência na leccionação. Sendo assim, cada professor já deve ter definido bem a sua forma de ensinar, o que venho a concluir com todos os entrevistados.

Primeira pergunta: Conhece os modelos de instrução: Modelo de Instrução Directa, Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão?

Todos os professores conheciam os modelos de ensino aqui tratados, exceptuando um professor que conhecia sim os modelos, só que não os conhecia com estas designações: *“A designação do nome não estava actualizada no meu relatório, mas conheço essas três formas de abordar os jogos desportivos colectivos”* – E3.

Segunda pergunta: O que acha sobre o Modelo de Instrução Directa? E sobre Modelo de Educação Desportiva? E sobre o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão?

Em primeiro lugar, *“nenhum é perfeito e todos têm lugar no ensino”* – E2. Em segundo, todos os professores pensam que o modelo de instrução directa deve ser aplicado antes do que os outros dois, pois para além de ser mais fácil de aplicar, os alunos assim cumprem regras bem estabelecidas e sabem o que fazer nos exercícios. Com o evoluir da turma, aplicam o modelo de jogos para a compreensão: *“Jogos para a compreensão ... em escalões etários mais velhos”* – E3. Só em turmas de secundário é que aplicam o modelo de educação desportiva. *“Em relação a um secundário...permite tentar desenvolver outras competências e aí o modelo de educação desportiva”* –E1.

Os professores pensam que todos têm lugar no ensino, mas existe sempre espaço para colocarmos alguma adaptação das diferentes formas de ensino em que acreditamos.

Terceira pergunta: Utiliza algum destes modelos para a leccionação das suas aulas?

Todos os professores utilizam os três modelos em congruência. Contudo também é unânime que primeiro seja aplicado o modelo de instrução directa e depois o modelo dos jogos para a compreensão pois, sem bases técnicas, não vale a pena avançar para a parte da compreensão do jogo. *“Primeiro acho que em termos de evolução deve ser o de instrução directa e depois os jogos para a compreensão”* – E3. O modelo de educação desportiva só em turmas que estejam a acabar o secundário: *“o modelo de educação desportiva ao nível de um décimo segundo ano já pode ser perfeitamente utilizado”* – E1.

Existe um professor, que para além de utilizar estes modelos, tem em parte nas suas aulas, um modelo ajustado para a sua leccionação.

Um outro professor é apologista dos jogos para a compreensão (embora utilize os três), pois os alunos não podem aprender a jogar se não estiverem em jogo.

O modelo de instrução directa, é utilizado muitas vezes para disciplinar os alunos.

Um ponto muito importante que os entrevistados referiram, é que, mais que utilizar um modelo de ensino, temos de verificar quais as condições de ensino que temos à frente, qual o tipo de alunos e instalações, qual o nível social e, depois, ajustar essas condições com a forma de ensinar. Não se deve utilizar um modelo porque acreditamos nele independentemente das circunstâncias. *“A primeira coisa que temos que fazer quando chegamos a uma escola é perceber perante que realidade é que nós estamos”* - E2.

Quarta pergunta: Porque o utiliza? (objectivos da sua utilização)

O modelo de instrução directa é utilizado muitas vezes para disciplinar os alunos e pela maioria dos professores para “começar” uma nova

modalidade, ou aproveitar o pouco que os alunos sabem para os fazer evoluir tecnicamente.”*Eu utilizei a instrução directa em situações que precisava de resolver problemas de disciplina*” - E3-

Em relação ao modelo dos jogos para a compreensão, este modelo é utilizado sempre posteriormente ao da instrução directa e serve para o aluno perceber o jogo enquanto conteúdo mais tático “*conseguem adquirir as competências que eu pretendo através de uma situação de jogo*” – E1.

Acerca do modelo de educação desportiva, os professores não se pronunciaram sobre os seus objectivos.

Quinta pergunta: Em relação ao processo de ensino aprendizagem, qual deles acha melhor para a aprendizagem dos alunos?

Os professores, nesta pergunta, também são unânimes ao dizerem que nenhum deles é melhor para a aprendizagem dos alunos, mas sim todos. O professor tem de saber analisar a turma e ver o que é melhor para cada situação. Por vezes está a utilizar um modelo e tem de o deixar para utilizar outro. O importante é cumprir os objectivos estabelecidos. “*Não há um melhor, não há um pior, há que saber adaptar e utilizar o modelo correcto na altura correcta*” – E1.

Sexta pergunta: Durante o seu tempo de docente, certamente deu aulas a vários anos de escolaridade. Sendo assim, Aplica o mesmo modelo de ensino em todos os anos de escolaridade, ou prefere utilizar em determinados anos diferentes modelos?

Normalmente em idades mais baixas, é utilizado o modelo de instrução directa, consoante os alunos vão progredindo na modalidade vai-se aplicando o modelo de ensino dos jogos para a compreensão. O modelo de educação desportiva é utilizado, normalmente em turmas de secundário (alunos mais velhos).

Sétima pergunta: Os seus alunos “respondem” melhor a que tipo de modelo?

Os professores nesta pergunta não são unânimes, contudo a maioria diz que *“não se pode quantificar desta forma e que existe uma convivência saudável entre todas as formas de ensinar”* - E1, e também que não sabem qual o melhor.

Um entrevistado diz que pela sua experiência o modelo de instrução directa é melhor para atingir os resultados dos alunos, pois eles não procuram a resposta, o professor é que lhe tem de a dar para depois eles a cumprirem. *“Eles respondem muito melhor ao da instrução directa”* – E4.

Oitava pergunta: Acha que é conciliável utilizar mais que um modelo de ensino durante um ano lectivo?

Todos os modelos têm vantagens e desvantagens. *“Os professores têm de saber tirar partido de cada um, logo existe uma partilha saudável de conhecimentos entre alunos e professores”* – E2. O que o professor deve fazer é analisar bem as situações e posteriormente agir.

O fundamental é o produto do aluno e que o aluno seja capaz de saber o que foi ensinado, não dependendo do processo utilizado.

4.5.4 Conclusões

Conclui que o conhecimento e qualidade de instrução que os professores têm para leccionar as suas aulas, são fundamentais para o evoluir dos alunos.

Todos os professores conheciam os modelos aqui tratados (mesmo não sendo pelo nome escrito na bibliografia). O que importa referir neste aspecto é que o conhecimento no seio dos professores estudados é vasto e que trabalham segundo modelos pré-estabelecidos. Todos os modelos são importantes, mas para além disto, cada professor cria um pouco o ensino à sua medida, quer isto dizer que, cada professor “cria” o seu próprio método de ensino para fazer com que os alunos cheguem aos objectivos traçados para o ano lectivo.

Conclui também que o professor tem de saber observar a turma que se encontra à sua frente e posteriormente aplicar o melhor modelo de instrução

para leccionar os conteúdos elaborados para a aula, pois neste momento um professor pode estar a utilizar um modelo e na mesma aula utilizar outro completamente diferente, mas todos levam ao mesmo objectivo – aprendizagem dos alunos.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem durante os anos de evolução dos alunos na escola, os professores utilizam, normalmente, em primeiro lugar, o modelo de instrução directa antes de qualquer um dos outros dois, e utilizam-no ou para ensinar uma habilidade ou para ensinar as regras vigentes dentro da sala de aula. Posteriormente utilizam o ensino dos jogos para a compreensão para poderem abordar a parte táctica da modalidade e aplicar o aprendido em situação critério, em jogo. Por fim, e só nos casos mais evoluídos é que os professores utilizam o modelo da educação desportiva.

5. Conclusões e Perspectivas para o Futuro

5. Conclusões e Perspectivas para o Futuro

Ao chegar ao final desta etapa da minha formação, e considerando este processo como um acumular de bagagem para a minha intervenção futura como docente de Educação Física, foram várias as áreas em que recolhi formação e experiência e transformei a minha actuação diária.

Um dos aspectos que me despertou mais interesse foi a forma como o docente lecciona as suas aulas, sendo assim debrucei-me mais sobre este ponto em relação aos outros todos existentes na forma como o professor orienta o processo de ensino aprendizagem para os seus alunos. Contudo, as conclusões aqui obtidas devem ser encaradas no contexto das suas limitações próprias e por isso não se pretende que sejam generalizadas a todo o pessoal docente. Por sua vez, procuro que seja informação para ser reflectida e perceber melhor como funciona a realidade da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo.

Ao longo do caminho deste Relatório de Estágio Profissional, tentei desmontar um pouco o meu micromeio para que pudesse perceber melhor as minhas escolhas e opções segundo as minhas crenças e conhecimentos e também segundo as experiências partilhadas.

Tentei também perceber como se encontra a actualidade do nosso ensino em geral e da Educação Física em particular, entendendo assim que o caminho ainda está longe de chegar aos patamares desejados, contudo está-se a trabalhar bastante neste aspecto e os resultados têm melhorado bastante de ano para ano. Verifiquei também que esta é uma disciplina em que os alunos se apresentam com mais motivação comparando com outras disciplinas, de acordo com o que nos diz Matos, Carvalhosa, & Diniz (2001).

Concluo no estudo que a importância atribuída à qualidade de instrução é fundamental para o evoluir dos alunos. Para além de todos os professores entrevistados conhecerem os modelos de instrução tratados (mesmo não sendo pelo seu verdadeiro nome), cada professor “cria” o seu próprio método de ensino para poder fazer com que os alunos atinjam os objectivos pré-

estabelecidos, quer seja pelo próprio professor, quer seja pela direcção da escola ou mesmo pelo Ministério da Educação mas, todos os modelos têm lugar no ensino. O professor tem de saber observar a turma que tem à sua frente e posteriormente aplicar o que mais convém no momento.

Não pretendo criar uma fórmula com os resultados do trabalho, contudo, os entrevistados utilizam o modelo de instrução directa antes de qualquer um dos outros dois, e utilizam-no ou para ensinar uma habilidade ou para ensinar as regras vigentes dentro da sala de aula. Posteriormente utilizam o ensino dos jogos para a compreensão para poderem abordar a parte táctica da modalidade e aplicar o aprendido em situação critério, em jogo. Por fim, e só nos casos mais evoluídos é que os professores utilizam o modelo da educação desportiva.

Em relação à minha experiência adquirida como profissional de Educação Física, encerrei esta longa caminhada de uma forma tranquila e organizada, depois de ter um início atribulado e caótico. Para se chegar a um patamar elevado é preciso trabalhar muito durante o Estágio Profissional e estar sempre consciente de que mais do que acertar, vamos errar para posteriormente acertar. Desta forma é essencial a reflexão sobre tudo o que é executado, pois só assim conseguimos pensar sobre o que de bem e mal estamos a fazer. Só assim conseguimos criar formas de modificar a nossa actuação em prol do produto do aluno. Se no fundo todo o processo é fundamental, não menos importante são os resultados obtidos com a turma que leccionei. Desta forma sei planear, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim considero-me apto para poder leccionar Educação Física.

Apesar de ter sentido falta sobre saber mais acerca dos modelos de ensino, no início do ano lectivo, a minha procura para criar soluções para os alunos fez com que fosse um pouco auto-didacta e procurasse sobre esse tema (daí o meu interesse para o trabalho realizado). Concluindo que a melhor solução que foi criada por mim, foi esta procura sobre a forma como ensinar os discentes. Neste momento sei mais acerca de como leccionar uma aula de

Conclusões e Perspectivas para o Futuro

Educação Física, e considero que isso vai fazer com que eu seja um bom profissional no futuro.

Sem dúvida nenhuma que a área de desempenho que mais trabalhei foi a área um, talvez pelas suas próprias características, que lhe conferem um cunho de maior empenho. Por vezes não realizei as coisas conforme tinha planeado, sendo assim melhorei bastante a minha capacidade de reflectir e agir, improvisando por vezes situações para responder aos objectivos estabelecidos.

Com todas as certezas que não vou parar a minha evolução por aqui, com isso pretendo continuar a trabalhar e a querer saber mais acerca de como age um professor no seu local de trabalho. Acho também que a procura do conhecimento deve estar sempre presente na minha vida em todas as situações.

“ O caminho mais certo para o sucesso é o trabalho árduo, honesto, paciente e por muito tempo. Porventura a melhor forma de se conseguir isto mesmo é fazer o que se gosta. Tendemos a ser melhores no que gostamos porque nos dedicamos mais, envolvemo-nos mais, afectamos mais tempo ao que fazemos.” (Lourenço & Ilharco, 2007, p. 309).

6. Síntese Final

6. Síntese Final

6.1 Enquadramento Biográfico

Este Relatório de Estágio Profissional está inserido no âmbito da disciplina de Estágio Profissional I e II de Educação Física, integrada no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ele foi realizado na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, e tive como Professora Orientadora a Professora Doutora Paula Queirós, como Professora Cooperante a Drª Professora Laura Lopes e como companheiros de Estágio o Adriano e o Hélio.

A passagem da teoria à prática não foi nada fácil, custou-me a adaptar a esta nova realidade, contudo pude fazer escolhas, “criar métodos”, errar e aprender com os erros.

Todas estas decisões tomadas durante o Estágio Profissional, foram em parte, influenciadas por todo o meu percurso até então. Desde o que aprendi enquanto aluno e atleta antes de entrar na faculdade, isto é, a minha educação e as minhas crenças, e também durante quatro anos passados na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde pude começar ver a realidade escolar e aperceber-me de muitas coisas que me fizeram falta no Estágio Profissional. Desta forma, quando “entrei” na Escola para iniciar o meu Estágio, já levava uma certa bagagem, que agora posso dizer que foi bastante útil, ou para consolidar o que tinha aprendido, ou para modificar o que sabia.

6.2 Enquadramento da Prática Profissional

Desde o início que me preocupei com as formas de instrução no Ensino da Educação Física, pois acredito que a melhor forma de ensinar perante os alunos, faz com que eles tenham o melhor rendimento individual e colectivo.

Antes de qualquer actuação, tive de perceber melhor como estavam caracterizados os hábitos da Educação Física em Portugal, a Educação em termos gerais e em particulares na disciplina de Educação Física. Desta forma referencio que o sexo feminino tem uma prática regular bastante inferior ao sexo masculino (Matos, 2003) e que a mediatização que o desporto masculino detém em detrimento do feminino é bastante desnivelada (Louro, 2005).

Segundo um estudo coordenado pela Professora Salomé Marivoet (2001), em Portugal, a participação desportiva é inversamente proporcional à idade, sendo os jovens os que mais praticam desporto de forma regular.

Para melhorar estes resultados, temos de ter em conta que o desporto evolui de forma paralela à sociedade onde se insere, e é complementar à sua organização, princípios e pensamentos dominantes (Louro, 2005). Desta forma, os professores têm de ter em conta que nos nossos dias, a Educação Física apresenta um conjunto de potencialidades e de riquezas específicas que não podem ser promovidas por qualquer área ou disciplina do currículo escolar. Desta forma a escola é um local de aprendizagens e também de cultura (Basei, 2008),

Síntese Final

todavia, as aprendizagens devem ser significativas para que esteja assegurada a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, vou-me debruçar um pouco mais sobre a forma como o professor ensina e tentar saber mais sobre algumas das diferentes formas de realizar o processo de ensino e aprendizagem.

Dos diferentes Modelos de Ensino existentes, vou utilizar apenas três para tentar atingir os objectivos do trabalho de pesquisa. Assim sendo, utilizo o Modelo de Instrução Directa (MID) (Rosenshine, 1979), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987).

Acerca do modelo de instrução directa, convém não o confundir com o modelo tradicional, embora as semelhanças sejam muitas (Marques, 1985). Baumann (1988), diz-nos que este modelo teve pelo menos três designações distintas – instrução explícita, ensino activo e instrução dirigida pelo professor – até que em 1979 Rosenshine designou-o de Instrução Directa, tornando-se assim denominado até aos nossos dias.

O MID distingue-se facilmente dos outros, pois ele centra o professor na tomada de quase todas as decisões. Com isso, todo o envolvimento dos alunos na sala de aula, e todas as suas acções a serem executadas nos exercícios devem estar prescritas pelo professor. Por outras palavras, “o professor realiza todo o controlo e administração da aula, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e acção dos alunos, de maneira a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos” (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

Ele baseia-se na crença de que podem ser ensinadas competências rápidas às crianças se os professores possuírem um bom planeamento (Marques, 1985), contudo é também “determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para tal a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas” (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

O professor para além de ensinar a partir de estruturas mais simples para as mais complexas, divide o problema em pequenas partes e ensina-as aos alunos antes de dar o problema final (Marques, 1985).

Para a aplicação do MID numa aula de Educação Física, o professor tem de realizar necessariamente quatro tarefas (Rosenshine, 1983), que são elas: (1) revisão da matéria previamente aprendida; (2) apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral; (3) monitorização da actividade motora dos alunos; (4) avaliações/correcções sistemáticas em referência aos objectivos delineados.

Outro Modelo de Ensino estudado foi o TGfU ((Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo pretende que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades, ao ensino das técnicas isoladas, se desloque para o desenvolvimento da capacidade de jogo, submetendo o ensino da técnica à compreensão táctica do jogo (Graça et al., 2003). A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação técnica, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas.

Síntese Final

Para isso acontecer, têm de se encontrar formas de jogo apropriadas ao nível da compreensão e da capacidade de intervenção dos alunos no jogo (Graça & Mesquita, 2007).

De acordo com Webb & Pearson (2008), o foco é colocado no estudante numa situação de jogo onde habilidades cognitivas tais como “tomada de decisão táctica” e “resolução de problemas” são fundamentais.

As adaptações destas formas de jogo fazem-se por referência a quatro princípios pedagógicos (Thorpe & Burker, 1989, cit. por Griffin & Patton, 2005; Graça & Mesquita, 2009): (1) selecção do tipo de jogo; (2) a modificação do jogo por representação; (3) a modificação por exagero; (4) o ajustamento da complexidade táctica.

Antes de querer levar o aluno à excelência, deve-se ter sempre em conta que “o envolvimento cognitivo, no entanto, não deve alienar o propósito primeiro do modelo, que consiste em desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida activo/saudável” (Wemer, Thorpe & Bunker, 1996, p.30).

Por fim, o último Modelo de Ensino pesquisado foi o MED (Siedentop, 1987). Ele tem a educação lúdica (*play education*) como grande orientador curricular da Educação Física, em que procura a sua contextualização através da implementação de ambientes de práticas propiciadores de experiências desportivas autênticas (Arques, 2009). Assim ele “vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afectivo e social às aprendizagens” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59).

O potencial educativo está presente de uma forma lúdica, oferecendo uma experiência desportiva autêntica. Ele aposta ainda na “democratização e humanização do Desporto, de forma a evitar problemas associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como o elitismo, a iniquidade e a trapaça” (Curnow & Macdonald (1995, cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 59)).

Para se trabalhar com este modelo, tem de se ter em conta três eixos fundamentais: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, “sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59).

O valor pedagógico deste modelo em modalidades individuais é pertinente, devido a levarem à desistência dos mais fracos (Arques, 2009). Sendo assim, Mesquita & Graça (2009), sugerem que estas actividades devem ser organizadas por equipa, em que todos os alunos colaborem e o resultado final seja do contributo de todos (por exemplo, na ginástica desportiva, com pontuação final por equipa, sendo cada aluno responsável por realizar um elemento gímico). Isto faz com que as diferenças individuais sejam minimizadas, e potencie-se a participação activa e deliberada de todos, nas tarefas de aprendizagem e organização.

No sentido de garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Siedentop, 1994, 1998; Mesquita & Graça, 2009).

6.3 Realização da Prática Profissional

Não podendo realizar o meu Estágio Profissional sem actuar fisicamente na escola, a realização da prática profissional foi dividida por diferentes áreas. Cada área foi bastante importante para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de Educação Física. Cada área de actuação na escola continha expectativas que eram perfeitamente realistas e alcançáveis, contudo, posteriormente às minhas actuações, foi sempre realizada uma reflexão em que indicava os pontos fortes e fracos da minha actuação, e indicava também possíveis soluções para melhorar o desempenho na acção. Todos os obstáculos foram superados, a meu ver, com muito sucesso e todas as dificuldades que passei são agora boas recordações.

Na primeira área – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, como o próprio nome indica, monopolizou quase todo o meu Estágio Profissional, pois a ela está interligada a maior parte da actividade profissional de um docente, sobretudo a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Antevendo a minha prática profissional, eu sabia que teria de actuar sempre na escola segundo normas e princípios vigentes nas diferentes instituições que orientam o Estágio Profissional em causa, isto é, agir de acordo com os documentos estruturantes da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo e da FADEUP, e ainda segundo os princípios/directivas emanadas pela tutela DREN e Ministério da Educação.

De acordo com a concepção, a procura imensa do conhecimento para dar a melhor resposta no Estágio Profissional esteve sempre em actualização, quer fosse em acções de formação, quer fosse em leitura de livros, quer fosse em conversas com pessoas experientes (caso da Orientadora e/ou Professora Cooperante).

Desde o início, comecei por me basear no que havia assimilado durante o meu tempo de formação na faculdade, no Programa Nacional de Educação Física, nas normas da Escola Fontes Pereira de Melo e do agrupamento de Educação Física da mesma. Também tive o cuidado de me alicerçar aos documentos facultados pela Professora Orientadora e Professora Cooperante e pelas conversas com os meus colegas estagiários, de forma a entender mais deste ainda curto processo de adaptação.

Pretendi assim compreender um pouco melhor o funcionamento da escola, as finalidades, objectivos, conteúdos e indicações metodológicas da Educação Física, a sua composição curricular e articulação com as restantes matérias em cada ano, ao nível das competências longitudinais e transversais e a organização e dinâmica próprias da escola onde exerci funções, pois só assim pude transmitir a melhor informação aos meus alunos e criar condições para um ensino agradável e motivador.

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez, 1992), sendo assim a minha concepção de professor reflectiu sobre a criação de um processo dinâmico e criativo tendo sempre em conta os valores éticos e políticos imperantes no local específico do Estágio Profissional e gerais a nível nacional.

Síntese Final

Para ajudar no planeamento, nós, grupo de Estágio Profissional, procedemos à recolha de documentos para perceber melhor o meio em que estávamos a inserir.

O planeamento permitiu-me perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, estruturando a via adequada e reavaliar todo o processo a que este planeamento de destina. Sendo, portanto o lado racional da acção. Nesta fase pude escolher e organizar acções, antecipando resultados esperados, isto é, como nos diz Rink (1993), o planeamento é o desenho e a sequência apropriada para a aprendizagem dos alunos, estruturada por objectivos definidos a cumprir.

O meu planeamento foi orientado segundo J. Vickers (1990), sendo assim o plano anual, as unidades didácticas, as aulas foram criadas e geridas através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), que está dividido em oito módulos constituídos por uma fase de análise, uma fase de decisões e uma fase de aplicação

Na fase de planeamento tive em conta os recursos materiais disponíveis, os objectivos (nível psicomotor, cognitivo, psico-sociais e condição física) ajustados às necessidades e diversidade dos alunos, os conteúdos de ensino, formas de ensino, tarefas e estratégias adequados à aprendizagem e ainda os momentos e formas de avaliação dos alunos.

Contudo não foi fácil como parece, pois tive de respeitar algumas condicionantes, entre elas o “*roulement* das instalações”, a não utilização do espaço exterior, o vírus da Gripe A.

Nesta fase, tive de conferir dinamismo, baseado na multidisciplinaridade, interactividade num processo contínuo de tomada de decisões, por outras palavras, estive em constante actualização e conferi-lhe um cunho de mutabilidade.

Com o decorrer do tempo, penso que a minha consciência, sobre o que fazer e quando fazer, aumentou e os processos estavam a ser apropriados por mim de forma positiva.

Se a fase da concepção e planeamento foi difícil, a realização do que estava planeado e orientado não foi nada fácil, mas penso ter conseguido realizar bem a transição da teoria para a prática e fazer com que os grandes favorecidos fossem os meus alunos.

Ao longo do ano lectivo, tive de dar resposta a situações imprevisíveis que foram aparecendo, resposta esta que teve de ser coerente e consequente com o trabalho que tinha vindo a desenvolver na turma. Juntamente com isto, tive de ter a capacidade de modificar situações que estavam planeadas realizar um exercício diferente mas com o mesmo objectivo.

Para o clima e a relação dentro da sala de aula funcionar, é preciso que as regras e as rotinas estejam afinadas e bem patentes durante o funcionamento de todas as aulas, assim sendo, tornaram-se mais fáceis as tarefas de gestão, organização e instrução, e consequentemente levei a turma a “bom porto”, isto é, a relação processo produto foi atingida da melhor maneira de acordo com os objectivos pré-estabelecidos.

Durante todo o tempo reflecti, e sempre com a finalidade de conseguir que os alunos soubessem mais sobre o que se estava a trabalhar. Aliás, muitas vezes reflecti sobre a minha reflexão, quero com isto dizer que estou de acordo com Luckesi (2005), quando refere que sem um investimento efectivo e constante no processo de ensino e aprendizagem, estaria ainda à

Síntese Final

espera de um produto que os alunos não alcançavam. Como nos afirma o mesmo autor, “um resultado é construído passo a passo”.

Como era de prever, algumas das estratégias foram difíceis de ultrapassar e chegar ao resultado desejado, outras, naturalmente estavam quase conseguidas, pela experiência de leccionação anterior. Mas mesmo as que estavam consolidadas, não foram menosprezadas, pois tinha a consciência que agora era uma turma diferente e que tinha de estar atento a isso.

Com o decorrer do ano lectivo, as coisas iam ficando bem encaminhadas e de acordo com o que era pedido na faculdade, contudo, e porque aprendemos observando os outros (Bandura, 1977), o núcleo de estágio realizou um calendário para observações aos colegas de estágio e também a outros professores da escola em questão.

Para o meu aperfeiçoamento enquanto realizador de um processo de ensino aprendizagem, tive a ajuda da Professora Cooperante, pois ela orientou-me em todos os momentos do ano lectivo.

A maior dificuldade sentida foi ao nível das modalidades que não tinha formação académica (badminton e dança), mas que faziam parte do Programa de Educação Física para o Ensino Secundário (mas dei a volta de forma a saber sobre essas mesmas modalidades).

Cardinet (1993, cit. por Rosado & Silva (s.d.)) refere-se à avaliação como um processo de verificação de objectivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo pré-estabelecido. O processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. Por outras palavras, a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com um sentido de conduzir a uma tomada de decisão (Guba & Lincoln, 1981 cit. por Rosado & Silva (s.d.)).

A avaliação durante o meu Estágio Profissional foi uma área muito importante. Por vezes, senti algumas dificuldades sobre o que avaliar e como avaliar. Porém, baseei-me no que diz Rosado & Silva (s.d.) para a avaliação das aprendizagens “é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação”. Então, orientei-me pelos critérios de avaliação pré-definidos pela escola onde me encontro a fazer o Estágio, documento norteador da disciplina de Educação Física (programa nacional de educação física) para criar documentos próprios, contendo objectivos mais específicos trabalhados por mim nas aulas.

Ao longo do ano utilizei os três tipos de avaliação indicados por Bloom, Hastings & Madaus (1971), avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação certificativa. Destes três tipos de avaliação onde senti mais dificuldade foi na diagnóstica, pois não conhecia nenhum aluno, e não tinha “um processo de verificação de objectivos, que em produção escolar dos alunos é comparada a um modelo” (Noizet & Caverni, 1985, cit. por Rosado & Silva, s.d.).

Porém, no final, o mais importante é a nota atribuída a cada aluno, pois como nos diz Perrenoud (1982, cit. por Rosado & Silva, s.d.), “a classificação é a única fonte de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se podem relacionar”.

Síntese Final

Durante este ano lectivo, preocupei-me também em actuar nas outras áreas de desempenho, sendo assim, a relação com a comunidade foi fundamental, pois segundo Saraiva (2002), actualmente a escola exige novas posturas e responsabilidades de todos os grupos sociais que nela intervêm e colaboram para um desenvolvimento harmonioso e gradual, e acresce que “o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador será determinante para o sucesso”. Desta forma, adoptei um papel fundamental na dinamização e mobilização de todos os outros grupos sociais envolventes. Assim, participei em actividades como o “dia da alimentação”, as comemorações de Natal, a “semana da Fontes”, desporto escolar, entre outros. Porém não foi só participar em actividades, o grupo de estágio também desenvolveu uma acção de formação de “ténis de mesa na escola”, em que o prelector era o seleccionador nacional da modalidade (Mestre Fernando Malheiro).

Todo este envolvimento com a comunidade escolar fez melhorar bastante a minha relação com os outros, pois tentei evitar ao máximo o problema da competição entre grupos e consequentemente as relações vão ficando naturalmente fortalecidas.

Como nos diz Giovani (1998), a formação dos professores não se pode centrar única e exclusivamente nos espaços formais e escolarizados. Por outras palavras, o profissional tem de reflectir sobre as suas actuações, sobre o seu próprio trabalho. Foi através desta linha de pensamento que tentei sempre actuar e me desenvolver.

No meu entender, todos os professores de Educação Física desenvolvem as suas próprias formas de ensino. Pela minha experiência como aluno, uns professores adoptam rigorosamente o que é dito na literatura (qualquer que seja o modelo), outros pretendem adaptar/adoptar mais que um modelo de ensino, outros até criam o seu próprio modelo.

Sendo assim, este tema interessou-me, na medida em que pretendo saber qual a melhor forma de ensinar um aluno, isto é, fazer com que ele atinja com sucesso os objectivos propostos pelo Ministério da Educação, pela escola e pelo próprio professor.

Para obter algumas respostas a estas dúvidas realizei uma entrevista Semi-Estruturada a quatro professores da área curricular Educação Física, da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, onde eles têm de ter experiência na área à mais de 10 anos. A experiência dos entrevistados ajude-me a clarificar esta dúvida que tanto tendia a persistir.

Segundo Marconi & Lakatos (1990), a escolha da entrevista semi-estruturada permite obter resposta ao que procuramos, sendo assim, podemos analisar e comparar os entrevistados. Os mesmos autores referem algumas vantagens da sua utilização: (1) pode ser utilizada em toda a população; (2) o entrevistador pode esclarecer qualquer dúvida que haja; (3) pode ser importante referenciar algo que não esteja registado na literatura. Ainda segundo Quivy & Campenhoudt (2003), ela serve para situações em que se pretendam analisar o sentido que as pessoas dão às suas práticas.

Antes de realizar a entrevista, ela teve de ser legitimada por um grupo de peritos e aceite pela Professora Orientadora, e tracei os objectivos e o respectivo guião.

6.4 Conclusões e Perspectivas para o Futuro

No final do estudo, pude concluir que o conhecimento e qualidade de instrução que os professores têm para leccionar as suas aulas, são fundamentais para o evoluir dos alunos.

Todos os professores conheciam os modelos aqui tratados (mesmo não sendo pelo nome escrito na bibliografia) e que todos os modelos são importantes, mas para além disto, cada professor cria um pouco o ensino à sua medida, quer isto dizer que, cada professor “cria” o seu próprio método de ensino para fazer com que os alunos cheguem aos objectivos traçados para o ano lectivo.

Conclui também que o professor tem de saber observar a turma que se encontra à sua frente e posteriormente aplicar o melhor Modelo de instrução para leccionar os conteúdos elaborados para a aula, pois neste momento um professor pode estar a utilizar um modelo e na mesma aula utilizar outro completamente diferente, mas com a mesma intenção e objectivo – aprendizagem dos alunos.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem durante os anos de evolução dos alunos na escola, os professores utilizam, normalmente, em primeiro lugar, o modelo de instrução directa antes de qualquer um dos outros dois, e utilizam-no ou para ensinar uma habilidade ou para ensinar as regras vigentes dentro da sala de aula. Posteriormente utilizam o ensino dos jogos para a compreensão para poderem abordar a parte táctica da modalidade e aplicar o aprendido em situação critério, em jogo. Por fim, e só nos casos mais evoluídos é que os professores utilizam o modelo da educação desportiva. Tenho de ter em atenção que as conclusões aqui obtidas devem ser encaradas no contexto das suas próprias limitações, e que não devem ser generalizadas a todo o pessoal docente.

Desta forma, acho essencial referenciar algumas linhas acerca de todo este processo. Ao longo do caminho deste Relatório de Estágio Profissional, tentei desmontar um pouco o meu micromeio para que pudesse perceber melhor as minhas escolhas e opções segundo as minhas crenças e conhecimentos e também segundo as experiências partilhadas.

Tentei também perceber como se encontra a actualidade do nosso ensino em geral e da Educação Física em particular, entendendo assim que o caminho ainda está longe de chegar aos patamares desejados, contudo está-se a trabalhar bastante neste aspecto e os resultados têm melhorado bastante de ano para ano. Verifiquei também que esta é uma disciplina em que os alunos se apresentam com mais motivação comparando com outras disciplinas, de acordo com o que nos diz Matos, Carvalhosa, & Diniz (2001).

Em relação à minha experiência adquirida como profissional de Educação Física, encerrei esta longa caminhada de uma forma tranquila e organizada, depois de ter um início atribulado e caótico

Com todas as certezas que não vou parar a minha evolução por aqui, com isso pretendo continuar a trabalhar e a querer saber mais acerca de como age um professor no seu local de trabalho. Acho também que a procura do conhecimento deve estar sempre presente na minha vida em todas as situações.

7. Bibliografia

7. Bibliografia

- Alvim, M. P. B. (2009). *Educação física e educação ambiental uma relação possível e imprescindível estudo realizado na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, Brasil*. Porto: Marley Alvim.
- Arques, F. A. B. (2009). *Influência da instrução do professor e da visualização mental numa prova de velocidade estudo sobre o efeito da intervenção do professor e da visualização mental, em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Porto: Filipe Arques.
- Asquith, A. (1989). Teaching Games for Understanding. In A. Williams (Ed.), *Issues in physical education for the primary years*: London: The Falmer Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Basei, A. (2008). Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar: possibilidades, necessidades e desafios na construção de um conhecimento crítico e reflexivo [Versão electrónica]. *Revista Digital - Buenos Aires* disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QzQ-8uQ5sb4J:www.efdeportes.com/efd122/educacao-fisica-escolar-construcao-de-um-conhecimento-critico-e-reflexivo.htm+o+professor+tem+de+aprender+a+ouvir+os+alunos+e+aprender+a+fazer+da+escola+um+lugar+no+qual+seja+poss%C3%ADvel+ouvi-los,+s%C3%B3+assim+a+aula+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+poder%C3%A1+se+constituir+num+ambiente+de+ensino+e+aprendizagem+significativo,+tanto+para+o+professor+como+para+os+alunos.&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.
- Baumann, J. F. (1988). Direct instruction reconsidered. *Journal of Reading Behaviour*, 31(8), 714.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Borges, N. N. F. M. (2009). *Avaliação de desempenho docente a perspectiva dos professores de Educação Física*. Porto: Nuno Borges.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 5-8.
- Costa, A. S. (1992). *Desporto e análise social*. Porto: FCDEF.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Consult 13 Abr 2010, disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
- Ferreira, V. (2003). Atitudes dos jovens Portugueses perante o corpo. In *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo*:

Bibliografia

- resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000* (pp. 265-366). Oeiras: Celta Editora.
- Giovani, L. (1998). Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola [Versão electrónica]. *Scielo Brazil*, 19 disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100005&script=sci_arttext&tlng=in.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In *Os professores e a sua formação* (pp. 158). Lisboa: Dom Quixote.
- Gómez, A. (1998). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. Sacristán & A. Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (pp. 17-33): Artmed.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163): Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., et al. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos [Versão electrónica]. *II Congresso Ibérico de Baloncesto*. Consult. 5 mar 2010, disponível em <http://www.lo-bsw.ugent.be/ESEP/publication%206%20garca.pdf>.
- Graça, A. S., & Mesquita, I. R. (2002). A Investigação sobre o ensino dos jogos desportivos ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo [Versão electrónica]. *Revista de Ciências do Desporto*, 2, 67-79. Consult. 3 Feb 2010, disponível em http://sigarra.up.pt/fadeup/publs_web.show_publ_file?p_id=1741&pv_no_cache=20090722105412.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). *Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present and future*. Consult 3 Mar 2010, disponível em [http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=3OmCjmk-MEoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Griffin+LL,+Patton+K+\(2005\).+Two+decades+of+Teaching&ots=abfgtJwavE&sig=urO0llda2qAHR4k6J-FMZLfYcS8#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=3OmCjmk-MEoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Griffin+LL,+Patton+K+(2005).+Two+decades+of+Teaching&ots=abfgtJwavE&sig=urO0llda2qAHR4k6J-FMZLfYcS8#v=onepage&q&f=false).
- Hastie, P. (1998a). Applied benefits of sport education model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 24.
- Hastie, P. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hopper, T., & Bell, R. (2001). Games classification system: Teaching strategic understanding and tactical awareness. *CAHPERD*, 66(4), 14-19.
- Lourenço, L., & Ilharco, F. (2007). *Liderança - As lições de Mourinho*: Booknomics.

Bibliografia

- Louro, C. M. C. (2005). *Análise sociológica da educação física em Portugal contextualização da disciplina no concelho de Castelo Branco*. Beira Interior: César Louro.
- Luckesi, C. (2005). Prática educativa: processo versus produto. *ABC Educativo*, 52, 20-21.
- Magill, R. A. (1998). *Motor learning concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.
- Marconi, M. d. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa planejamento e execução de pesquisa amostragem e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados* (2ª rev. aum ed.). São Paulo: Atlas.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto.
- Marques, R. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, M. (2003). *A saúde dos adolescentes Portugueses em 1998 e 4 anos depois*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Actividade Física e Prática Desportiva nos Jovens Portugueses [Versão electrónica] disponível em <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/ActFisica.pdf>.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., & Reis, C. (1998). A saúde dos adolescentes Portugueses: estudo nacional da rede Europeia HBSC/OMS [Versão electrónica] disponível em http://www.aventurasocial.com/conteudos/publicacoes/Brochura_Nacional_1998.pdf.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., & Diniz, J. (2006). A saúde dos jovens Portugueses: Hoje e em 8 anos [Versão electrónica] disponível em http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Relatorio_nacional_2006.pdf.
- Maxwell, J. (2009). *Voçê pode realizar seu sonho: 10 perguntas para ajudar você a identificar e agarrar seu sonho*. Consult 15 Abr 2010, disponível em http://books.google.pt/books?id=G3dnvVvpfbMC&printsec=frontcover&dq=realizar&hl=pt-PT&ei=USvHS5T-JY3R-Qb98eH9Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68): Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mialaret, G. (1980). *As ciencias da educaçao* (2ª ed ed.). Lisboa: Moraes.
- Mota, J. (1992). A Escola a Educação Física e a Educação da Saúde. *Horizonte*, 8(48), 208-212.
- Oleto, R. (2006). Percepção da qualidade da informação [Versão electrónica], 35, 57-62. Consult. 16-Abr-2010, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a07.pdf>.

Bibliografia

- Pinto, Z. M. M. d. A. R. (1989). *Para uma definição de conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Porto: Zélia Pinto.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ricardo, V. N. d. C. M. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Porto: Vasco Ricardo.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A., & Silva, S. (s.d.). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens [Versão electrónica]. Consult. 17-Abr-2010, disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time, and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instrumental programs. *The Elementary School Journal*, 83, 335-351.
- Saraiva, D. (2002). Participação dos Professores na Escola [Versão electrónica]. *Millenium - Revista do ISPV*, 25 disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade humana contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shön, A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: the case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education applying research to enhance instruction* (pp. 247-267). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18.
- Silva, M. I. R. L. d. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Vala, J. (1986). a análise do conteúdo. In *Metodologia das ciências sociais* (7ª ed ed., pp. 316). Porto: Afrontamento.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Webb, P., & Pearson, P. (2008). *An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Comunicação apresentada em 1st Asia Pacic

Bibliografia

Sport in Education Conference: Ngunyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate. Consult. Retrieved 3 mar 2010. disponível em <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=edupapers>.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Legislação consultada:

Artigo 7 da carta da transdisciplinaridade, produzida pela UNESCO, 1994

Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, 1ª série, nº 237

Assembleia da República (2009). Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série, nº 166

Constituição da República Portuguesa. (2005). Nº1 do art. 79 (VII revisão constitucional)

8. Anexos

8. Anexos

8.1 Objectivos da entrevista

(Tudo foi questionado com base na experiência de professores de Educação Física da escola secundária de Fontes Pereira de Melo)

- Tentar saber qual dos modelos de ensino (Ensino dos Jogos para a Compreensão, Modelo de Instrução Directa e Modelo de Educação Desportiva) poderá ser mais vantajoso para a aprendizagem dos alunos;
- Tentar saber qual o modelo mais utilizado naquela população específica;
- Será conciliável a utilização de mais do que um modelo numa turma durante um ano lectivo;

Qual dos modelos poderá ser mais indicado para determinados níveis de desenvolvimento do aluno na modalidade

8.2 Guião da entrevista

Data:

Nome:

Anos de experiência no ensino:

- Conhece os modelos de instrução: Modelo de Instrução Directa, Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão? (se o entrevistado não conhecer os modelos, dou uma explicação sobre cada modelo).
- O que acha sobre o Modelo de Instrução Directa? E sobre Modelo de Educação Desportiva? E sobre o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão?
- Utiliza algum destes modelos para a leccionação das suas aulas?

Se sim:

- Porque o utiliza? (objectivos da sua utilização)
- Em relação ao processo de ensino aprendizagem, qual deles acha melhor para a aprendizagem dos alunos? (a pergunta seguinte pode ser eliminada, pois o entrevistado pode responder à questão nesta pergunta)
- Durante o seu tempo de docente, certamente deu aulas a vários anos de escolaridade. Sendo assim, Aplica o mesmo modelo de ensino em todos os anos de escolaridade, ou prefere utilizar em determinados anos diferentes modelos?
- Os seus alunos “respondem” melhor a que tipo de modelo?
- Acha que é conciliável utilizar mais que um modelo de ensino durante um ano lectivo? (se sim quais as suas vantagens e desvantagens)

Se não:

- Qual o modelo que utiliza? Dê uma explicação sobre o que consiste esse modelo?
- Porque o utiliza (objectivos da sua utilização)?

8.3 Transcrição das entrevistas

Entrevista nº 1

Hoje são 25 de Maio de 2010

Rui: Nome?

Professor E1: ...

Quantos anos de experiência tem no ensino?

Dose

Sempre nesta escola ou em escolas diferentes?

Sempre em escolas diferentes.

Nunca teve dois anos seguidos na mesma?

Tive quatro anos numa, tive em várias escolas dois ou mais anos.

Conhece os modelos de instrução: modelo de instrução directa, modelo de educação desportiva e modelo de ensino dos jogos para a compreensão?

Sim...

Sabe-me dizer um pouco sobre o que consiste cada um?

Portanto, o modelo de instrução directa é a exposição que eu faço relativamente aos gestos técnicos e os alunos obedecem àquilo que eu faço. Digamos que é uma aula mais expositiva, ah...

Por assim dizer, você manda e eles cumprem.

Exactamente. O modelo de educação desportiva é baseado mais na competição, na vertente competitiva, mais na organização de jogos, etc.

Então quando fala nisso, está a dizer que a educação desportiva cria campeonatos e depois os alunos competem entre si?

Exactamente. Os jogos para a compreensão, são jogos adaptados que me levam a conseguir transmitir aos alunos a ideia que eu tenho sobre as modalidades através dos jogos, e eles conseguem adquirir as competências que eu pretendo através de uma situação de jogo.

O que acha sobre esses modelos?

Olha, o que eu acho muito sinceramente pela minha experiência é que há lugar para os três, dependendo do escalão etário e da modalidade que estás a leccionar, no meu entender quando a especificidade do gesto técnico é muito importante. E dou-te um exemplo, no caso do passe no vôlei e na manchete, eu acho que há lugar aí a um modelo digamos assim de aula de instrução directa. Eu acho que a leccionação de determinada modalidade pode compreender estes três modelos, também depende do grau de conhecimento dos alunos que tens pela frente, do escalão etário, e dos objectivos que se pretendem atingir em cada aula ou no final da unidade didáctica que programas-te.

Então posso-lhe perguntar se utiliza algum desses modelos para a leccionação das suas aulas?

Eu utilizo frequentemente, sou mais apologista dos jogos para a compreensão, sem dúvida nenhuma, porque acho que é muito mais interessante e motivador para os alunos. E eles em situação de jogo conseguem atingir os objectivos que eu quero, mas existe sempre lugar aos três modelos é aquilo que eu te digo, depende dos alunos que o professor tem pela frente.

Então acabou de me dizer que prefere utilizar mais o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, especifique-me mais os objectivos da sua utilização, porque o utiliza, porque utiliza esse e não um outro?

Olha, relativamente à minha experiência profissional, desde que eu dou aulas, felizmente sempre tive alunos com um escalão etário mais alto. São alunos que

já têm algumas bases em que é muito importante o prazer que o aluno tem na aula, por exemplo no modelo de instrução directa é mais uma repetição, o aluno está ali a repetir o gesto técnico, tudo bem que pode aprimorar o gesto técnico, mas também é um bocado subjectivo, mas o importante àquilo que eu dou primazia é o aluno saber jogar, perceber a modalidade para saber jogar eu tenho que colocar o meu aluno a jogar. Não lhe posso dizer como é que se faz um passe isolado do jogo. O importante é ele saber jogar na situação de jogo, saber analisar, saber decidir, saber o que fazer e qual o gesto técnico mais apropriado àquela situação que lhe surge pela frente no jogo. Isso para mim é o mais importante.

Então é o principal objectivo da sua utilização?

Exactamente.

Acha que, neste caso, o modelo de jogos para a compreensão é o melhor para a aprendizagem dos alunos ou então pensa que se devem utilizar um numa altura e outros em outras diferentes?

O bom que tem a nossa profissão é que não é como a matemática uma ciência exacta. Tem muito de análise do professor e que vulgarmente chamamos de “olhometro”. Também se passarmos isto para uma situação de competição num clube, é muito importante essa sensibilidade por parte do treinador/professor que está a ensinar. Isso é uma das características da nossa profissão, logo se esta capacidade de análise é tão importante, eu não te posso dizer que um é mais importante que outro. O que tenho vindo a dizer, eu tenho de analisar muito bem e balizar muito bem os alunos que eu tenho ao nível das competências que eles já conhecem, das dificuldades que têm e então sim, aí, na situação de aula, dependendo dos objectivos que eu quero, ou pretendo que eles atinjam, tenho de adaptar a melhor estratégia para a conseguir. Isto não é um livro de receitas em que eu faço a receita e depois tenho o produto final. Não! Assim era fácil! Eu tenho que saber analisar e muitas vezes durante a aula eu tenho de deixar um modelo e passar para outro porque acho que é o melhor para os meus alunos e acho que é assim que eles vão conseguir os

objectivos. Portanto não há um melhor, não há um pior, há que saber adaptar e utilizar o modelo correcto na altura correcta.

Pensa sempre no evoluir do aluno, no objectivo da aula?

Exactamente.

Como acabou de dizer, lecciona há 12 anos aulas, você aplica os diferentes modelos consoante a aprendizagem dos alunos, mas tem alguma particularidade nos diferentes anos de escolaridade ou é mesmo consoante o que observa dos alunos?

Sim. Eu no quinto ano, no meu entender, tenho que desenvolver determinadas competências em determinadas modalidades porque é a altura indicada e aí se eu no quinto ano consigo ensinar o meu aluno a utilizar correctamente a acção técnica (por exemplo no lançamento do basquete), eu aí por muito que custe ao aluno e eles provavelmente não vão gostar, mas eu deverei utilizar um modelo mais directivo em algumas situações. Mas também tem de haver muito de prazer quando trabalho com quintos anos, logo muito jogo. Em relação a um secundário que eu parto do princípio que tenho alunos, exceptuando este ano, que foram bem trabalhados ao longo da sua vivência na educação física., permite tentar desenvolver outras competências e aí o modelo de educação desportiva ao nível de um décimo segundo ano já pode ser perfeitamente utilizado.

Segundo a sua experiência, os alunos respondem melhor a que tipo de modelo?

Eu se calhar não quantificava as coisas dessa forma. É aquilo que eu te venho a dizer, eu acho que existe uma convivência saudável entre os três modelos. Se me perguntares em qual é que os alunos sentem mais prazer eu respondo-te que será nos jogos para a compreensão ou no modelo de educação desportiva. Não te sei dizer qual o modelo que eu apliquei e consegui melhores objectivos. Eu acho que existe uma convivência entre os três que são muito importantes para a formação e atingir os objectivos dos alunos.

Então segundo o que eu entendi, acha conciliável utilizar mais que um modelo durante um ano lectivo?

Perfeitamente.

Quais as vantagens que pode tirar disso?

Consigo desenvolver as competências que quero e acho importantes naquele escalão etário, no ano em que os alunos estão inseridos, utilizando os três modelos. Na minha opinião se for um gesto técnico, no caso do vôlei ou do basquete (por exemplo), pois são gestos extremamente específicos, em que tenho de chamar a atenção para pormenores técnicos, eu aí tenho de ter um modelo de instrução directa. Tenho de lhe criar uma base para que esse movimento seja quase automatizado para numa situação de jogo ele saiba aplicar, pois isto é que é realmente importante. Só aí é que ele terá mais sucesso no desempenho da situação.

Então você não segue nenhum modelo única e exclusivamente? Tenta sempre ver os objectivos e concilia-los para evoluir o aluno?

Exactamente. O produto final para mim será sempre o desempenho do jogador/aluno no jogo. Não me interessa que ele saiba um acto isolado, pois depois com a especificidade do jogo, com o stress do jogo ele pode não conseguir aplicar em jogo.

Quer acrescentar mais alguma coisa à entrevista que ache relevante dizer?

Não, tocamos nos aspectos mais importantes.

Professor obrigado.

Obrigado eu, foi um prazer.

Anexos

Entrevista nº 2

Hoje são 27 de Maio de 2010

Rui: O seu nome?

Professor E2: ...

Quantos anos de experiência tem no ensino?

Vinte e seis

Desses vinte e seis anos, andou por várias escolas, esteve sempre na mesma, conte-nos um pouco como foi?

Não foram muitas as escolas, mas foram mais que duas.

Visto ter muitos anos de experiência no ensino, então deve ter uma forma de ensinar, e tem o seu próprio modelo ou então segue um modelo pré-definido por autores?

Eu comecei a dar aulas muito cedo, com vinte anos. Andava no segundo ano da faculdade. Noutros tempos com uma licenciatura forte mas diferente da actual, de modo que tive um pouco que criar o meu caminho. Não quer dizer que hoje em dia não possa dar atenção a alguns modelos, mas tenho o meu trajecto bem definido nesse aspecto.

Mas conhece os modelos de ensino, instrução directa, educação desportiva e jogos para a compreensão?

Razoavelmente

Pode me dar então uns objectivos de cada um, uma definição, para ver como eu compreendo como se encontra dentro de cada um?

A ideia que eu tenho relativamente ao modelo de instrução directa é que o professor de algum modo compete identificar os problemas da prática dos seus alunos e no fundo dar as respectivas soluções, ou seja, o professor tem uma intervenção mais forte...

É o “gerenciador”?

Sim, um pouco isso. No de educação desportiva, privilegia mais os aspectos lúdicos. No fundo através de formas jogadas procura-se mais a inclusão que a exclusão do aluno. É um modelo diferente do anterior naturalmente. Em relação ao modelo de ensino dos jogos para a compreensão a ideia que eu tenho é que parte também do jogo, mas o modelo funciona mais através da compreensão táctica do jogo e importa-se isso depois para a questão do ensino. Assim em traços gerais, não quero estar a identificar com muito mais rigor porque penso que defini cada um destes modelos.

O que acha sobre cada um deles?

Eu acho que nenhum deles é perfeito, mas se calhar utilizando-os em diferentes momentos ou tendo em atenção que em determinados escalões etários, ou em determinadas fases de desenvolvimento dos nossos alunos podemos socorrer-nos mais de uns do que de outros, e eventualmente complementar com situações nas quais nós acreditamos também. Se calhar todos eles tem o seu lugar no ensino.

Então como os utiliza na leccionação das suas aulas, ou tem o seu próprio modelo?

Eu acredito no ensino da educação física através da criação de situações problema, ou seja, eu acredito que se nós criarmos verdadeiras situações problema, os nossos alunos com a sua criatividade de algum modo podem assumir alguma descoberta e a partir daí nós refinarmos as suas acções, mas isto só não é suficiente e portanto aquilo que eu dizia à pouco, dependendo do momento do ano, dependendo da forma com que os alunos nos chegam, dependendo até das condições locais, materiais e de envolvimento do aluno com a própria actividade que vamos desenvolver, nós podemos utilizar mais um modelo do que outro, ou seja, eu acredito que não devemos adoptar só um modelo porque acreditamos nele independentemente das circunstancias, ou seja, dos alunos que temos à frente, dos materiais das instalações, das próprias modalidades.

Você disse que defende na criação dos problemas para o aluno aprender, isso em parte não pode ir para o modelo dos jogos para a compreensão?

Pode, eu não nego que esta forma de trabalhar, de algum modo roça este modelo, esta convicção que eu tenho não partiu do nada. Foi assente em alguma coisa, em alguma experiência e na vontade de mudar alguns conhecimentos anteriores relativamente à forma como me ensinaram. Eu acredito muito nisto a partir da minha experiência nos desportos de combate, ou seja, parece-me que na abordagem das lutas eu consigo ter um aluno/atleta mais criativo se lhe criar uma verdadeira situação problema para a qual ele consegue muitas vezes descobrir três, quatro soluções, enquanto eu se calhar só lhe consigo ensinar uma. Esta situação pode partir depois para uma partilha de conhecimentos depois entre os próprios alunos com o professor, de modo que é um facto que tem muito a ver com esse modelo, mas eu tento ir um pouco mais além, pelo menos na abordagem dos desportos de combate e que depois acabo por transferir para outras situações também.

Acha conciliável utilizar mais que um modelo no próprio processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Eu acho, dependendo de algumas situações, ou seja, eu continuo a não acreditar que chegando eu a uma escola A ou B, possa tentar impor o meu modelo não dando atenção a outros aspectos que podem ser importantes, porque na verdade eu posso chegar a uma escola que tenha condições ideais de trabalho e posso chegar, como já aconteceu, a um escola que não tenho sequer condições de trabalho e tenho que as criar. Portanto às vezes a aplicação de um determinado modelo também pode passar por aí em determinadas situações, ou seja, tenho que dar atenção a outros aspectos que não só aquilo em que eu acredito do ponto de vista da teoria e dos modelos a aplicar no ensino.

Faz uma conjugação de todo o processo?

Anexos

Tenho que fazer, eu acho que a primeira coisa que temos que fazer quando chegamos a uma escola é perceber perante que realidade é que nós estamos, não só em termos materiais, espaços, mas também em termos sociais e dos alunos que nós temos à nossa disposição.

Professor obrigado

De nada.

Entrevista nº 3

Hoje são 27 de Maio de 2010-05-31

Rui: O seu nome por favor?

Professor E3: ...

Quantos anos de experiência tem no ensino?

Dezassete anos de serviço

Andou por várias escolas, esteve sempre na mesma, ou andou em duas ou três escolas?

Tive em várias escolas, talvez dez.

A professora E3 conhece os modelos de ensino da educação física, Intrusão directa, modelo de educação desportiva e modelo dos jogos para a compreensão?

Se calhar não conheço com essas designações, se me explicar talvez chegue lá.

O modelo de instrução directa consiste em o professor ser o expoente máximo do ensino, ele dirige e comanda todo o processo. Por assim dizer ele diz como se faz e os alunos realizam. O modelo de educação desportiva é um modelo em que toda a turma está englobada no processo de ensino e aprendizagem através de épocas desportivas, em que existe competição, cronogramas, melhor marcador, existe treinador. Existe todo um registo e o ensino é transmitido para os alunos através do conhecimento do professor e também do conhecimento dos alunos. A turma é dividida por grupos em que competem entre si como se fosse um campeonato desportivo. O modelo de ensino os jogos para a compreensão, o professor tenta transmitir a matéria através da compreensão do jogo. Desfragmenta por partes em que vai transmitir o que pretende aos alunos, contudo nunca deixa de ter a formalidade do jogo. Por exemplo no voleibol o jogo é 6x6, mas o professor

desfragmenta para 2x2 e começa a introduzir os conteúdos. Mas a forma do jogo tem de estar sempre presente.

A designação do nome não estava actualizada no meu reportório, mas conheço essas três formas de abordar os jogos desportivos colectivos. Normalmente aquilo que faço é ver o nível da turma e ver se a turma tem um nível de técnica muito baixo, começo a utilizar o de instrução directa e vou gradualmente aplicando o jogo para a compreensão. Nunca experimentei o de educação desportiva. Tenho o conhecimento de algumas pessoas que o fizeram e têm tido bons resultados. Mas nunca experimentei. Só num nível mais avançado em termos de técnica é que coloco os exercícios sempre com o objectivo de transportar posteriormente para a situação de jogo.

O que acha sobre cada modelo?

O de instrução directa é mais fácil de aplicar, por exemplo numa situação que a meu ver os alunos são mais indisciplinados. Ao haver instrução directa existe a obrigatoriedade do cumprimento de regras. Quando digo regras, tem de ser regras bem claras. Quando isto acontece não existe muito azo à criatividade dos alunos mas pelo menos a questão da disciplina fica resolvida. Em relação aos jogos para a compreensão é mais fácil aplica-los quando existe um ou dois alunos que fazem bem e em escalões etários mais velhos.

Tem alguma opinião do modelo de educação desportiva já que tem uma vaga ideia sobre ele?

Penso que só resultará, pelo menos por aquilo que tenho conhecido, com miúdos mais crescidos. Talvez secundário e dentro deste no décimo primeiro e décimo segundo ano.

A professora disse-me que tinha 17 anos de experiência profissional. Durante este tempo utilizou algum destes modelos?

Utilizei, como disse... estive em escolas de elevado risco (escolas de intervenção prioritárias), e nessas escolas onde tive apliquei sempre misto e nunca apliquei o de educação desportiva.

Disse que aplicava misto, instrução directa e jogos para a compreensão, num nível global, aplica-os consoante a necessidade no momento e dos objectivos ou tem outra intenção? E porque utiliza esses e não um outro qualquer?

Porque se utilizar só para esta turma só aquele ou para outra turma um diferente, acho que vou perder, porque acho que enquanto os alunos não resolverem o problema da técnica por exemplo, e essa através da instrução directa, mais rapidamente se resolvem problemas da técnica. Enquanto os problemas da técnica não estiverem resolvidos, não conseguem aplicar, não conseguem saber quando é que devem aplicar uma ou outra habilidade numa situação de jogo. Primeiro acho que em termos de evolução deve ser o de instrução directa e depois os jogos para a compreensão.

Consoante os seus objectivos das aulas, qual deles acha melhor para a aprendizagem dos alunos?

Depende da situação da avaliação diagnóstica que se fizer, depende do escalão etário, depende do local onde estiver. Como disse, eu utilizei a instrução directa em situações que precisava de resolver problemas de disciplina. Se deixa-se, num jogo os alunos fazerem como entendesse, ia criar grupos de exclusão, pois alguns alunos não iam conseguir fazer a técnica se fosse para a realizar através do jogo. Ao utilizar a instrução directa faço com que os mais fracos em termos técnicos consigam subir um bocadinho e depois ao realizar o modelo de instrução directa, vou tendo um grupo mais homogéneo.

Consoante o modelo que aplica, com a sua experiência, qual acha que os alunos responderam melhor aos objectivos propostos?

Acho que não é possível comparar assim a esse nível porque se um vem depois do outro, vou ter como pressuposto que os alunos já têm aprendido o que está para trás. Por exemplo a técnica e depois aplico jogos para a

Anexos

compreensão, então os alunos já resolveram os problemas de técnica e disciplina. Penso que não é possível fazer esse tipo de comparação.

Eu não estou a falar numa só turma. Em geral de todas as turmas que teve, e com os seus anos de experiência qual acha que os alunos respondem melhor, ao instrução directa ou jogos para a compreensão?

Eu não consigo fazer essa distinção porque eu apliquei sempre os dois em paralelo. Como os locais onde eu estive foram sempre locais complicados, a minha opção foi sempre primeiro resolver questões de disciplina através de ser directiva nas aulas, dar instrução para todos chegarem ao mesmo nível para saberem o que é uma técnica, que técnica, como faze-la e depois aplicar em situação de jogo. Como nunca utilizei nenhum sozinho, não posso fazer esse tipo de comparação.

Então acabou de me dizer que acha conciliável utilizar diferentes modelos durante um ano lectivo?

Claro que sim.

Diga-me as principais vantagens que acha que pode tirar daí, de utilizar os dois modelos que utiliza em paralelo.

Resolver problemas de disciplina, a seguir conseguir ter os alunos mais prontos para aprender, conseguir que os alunos mais fracos evoluam e consigam acompanhar e assim ter na turma um grupo de desempenho médio que sempre com objectivo para os alunos que tem melhor desempenho, o grosso da turma evoluir, sem haver que ninguém fique para trás, porque não resolve problemas da técnica. É muito importante que eles saibam o que fazer como fazer e depois quando fazer.

Professora muito obrigado

Obrigado eu.

Anexos

Entrevista nº 4

Hoje é dia 1 de Junho de 2010

Rui: o seu nome por favor?

Professor E4: ...

Quantos anos de experiência têm no ensino?

Trinta e quatro anos

Desses anos, andou por vários sítios ou esteve sempre nesta escola?

Andei por várias escolas. Nesta escola estou à vinte e cinco anos

Então já tem um conhecimento vasto sobre o ensino...

Conhece os modelos de instrução, instrução directa, modelo de educação desportiva e modelo dos jogos para a compreensão?

Acho que sim. O de instrução directa, tal como o nome diz, indica ao aluno o que tem de fazer. O de educação desportiva, portanto... educa o aluno para um desporto indo por um caminho de uma época desportiva, enquanto que o da compreensão é aquele em que fazemos que o aluno compreenda o porquê desta situação e procurar novas situações para os problemas que vão surgindo.

Então, visto que conhece de uma forma geral os modelos, o que acha sobre cada um deles?

Olha, é assim, eu acho que eles se completam. Nós não podemos chegar ao modelo do ensino dos jogos para a compreensão sem antes termos passado, isto pela minha experiência, pela instrução directa, porque é assim, em função do ano que temos, eu acho que é muito importante o cumprimento das regras, pelo cumprimento pelo que o professor manda fazer. Quando começamos, por exemplo num sétimo ano, ano que estou habituada a dar as aulas, só este ano é que peguei nos quintos pela primeira vez, nós temos de começar exactamente por aí. É assim que se faz, porque o professor quer que se faça assim e tem de ser feito assim. A partir daí, e se acompanharmos a turma ao

Anexos

longo de um ciclo, eu acho que chegando ao final do ciclo, por exemplo nono ano ou décimo segundo ano, nós podemos ir pelo modelo de educação desportiva. Se houve um acompanhamento e se houve uma orientação quer do professor quer da turma em si, eu acho que podemos terminar um secundário, por exemplo, com o modelo de educação desportiva e ensino dos jogos para a compreensão.

Então vai introduzindo gradualmente o ensino dos jogos para a compreensão e depois o modelo de educação após o da instrução directa?

Exactamente. É mesmo isso, eu acho que eles se complementam.

Você utiliza regularmente esses modelos nas suas aulas?

Exactamente, mesmo quando não tenho conhecimento da turma, por exemplo pego numa turma de 11º ano que nunca foi minha, eu vou começar pelo modelo de instrução directa, vou ver como eles estão e em função da evolução deles, do que eles apresentam, do que eles sabem fazer, do que eles entendem, das regras que sabem cumprir, eu passo ou não para outro modelo.

Quais são os objectivos de cada modelo para si?

No primeiro (instrução directa) é o cumprimento das regras, isto porque se calhar noutra escola não agiria assim, nesta escola como temos alunos problemáticos (e atenção que não estou a dizer mal, gosto muito da escola, por isso estou aqui à vinte e cinco anos), mas temos efectivamente alunos problemáticos, aos quais é preciso impor regras, mostrar-lhes que aqui o professor embora seja amigo, existem limites. Eu sou muito amiga de determinado aluno, mas quando digo parou, eles têm de parar, pois sou eu quem manda. Portanto, mesmo pegando num décimo primeiro ano mesmo não conhecendo a turma, era por aí que começava e eu acho que é o que dá resultado em função do aluno que temos. Depois vou integrando os outros, modelo de educação desportiva – mais no secundário. Vou também integrando

Anexos

os jogos para a compreensão, mas mais no secundário também, mas no terceiro ciclo também.

Então acha que consoante o nível do aluno, aplica os diferentes modelos?

Exactamente, mas não é aluno, é turma em geral, pois não aplico um modelo num aluno e outro em outro. Não posso fazer isso.

No nível da sua experiência, acha que os alunos respondem melhor a que tipo de modelo?

Queres saber mesmo?

Quero.

Eles respondem muito melhor ao da instrução directa.

Porquê?

Porque têm necessidade de saber... eles não vão procurar a resolução de um problema, eles têm necessidade que o professor lhes diga o problema é este, vais ter de fazer assim para o resolver.

Não estão habituados a pensar então, é isso?

Isso mesmo.

Mas acha conciliável utilizar mais que um modelo durante um ano lectivo?

Sim, aliás acabei de dizer que os uso.

Professora muito obrigado

Obrigado eu e de nada